

8. ~~Laod. 333. etc~~
Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Zweites Heft.

Die
Zukunft unserer höheren Schulen.

Von

F. Hornemann,

ordentl. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Motto:

Jedes Neue hat nur dann Aussicht auf
Gedeihen und Erfolg, wenn es mit dem
Bestehenden organisch zusammenwächst.

Arendt, Techn. der Experimental-
chemie, I., S. 179.

Hannover.

Verlag von Carl Meyer.

(Gustav Prior.)

1887.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Zweites Heft.



Die
Zukunft unserer höheren Schulen.

Von

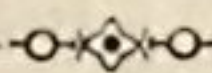
F. Hornemann,

ordentl. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Motto:

Jedes Neue hat nur dann Aussicht auf
Gedeihen und Erfolg, wenn es mit dem
Bestehenden organisch zusammenwächst.

Arendt, Techn. der Experimental-
chemie, I., S. 179.



Hannover.

Verlag von Carl Meyer.

(Gustav Prior.)

1887.

Ausgegeben im Juni 1887.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Vorbemerkung.

Im vorliegenden zweiten Hefte der „Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins“ habe ich eine Lösung der Frage der Einheitsschule vom nationalen und geschichtlichen Standpunkte aus anzubahnen gesucht. Das Ergebnis, welches ich bei diesem Versuche gewonnen habe, liegt in dem Rahmen der Bestrebungen des Vereines, unter dessen Namen ich es der pädagogischen Welt vorzulegen mir erlaube; es ist aber zunächst nicht als Meinungsausdruck des Vereines, sondern als meine persönliche Auffassung zu betrachten.

Denn die Absicht der „Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins“ ist, eine Beleuchtung der Frage von möglichst vielen verschiedenen Seiten herbeizuführen; der Verein als Ganzes will sich aber für einen bestimmten Plan der Schulreform erst dann erklären, wenn ihm die Idee der Einheitsschule in weiterer Bearbeitung durch Schrift und Wort gleichsam reif geworden zu sein scheint. Ich gestatte mir, in Bezug hierauf auf das gleichzeitig erschienene erste Heft der Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins hinzuweisen. Die drei in demselben veröffentlichten Aufsätze*) geben Beiträge zur Einheitsschulfrage von anderen Gesichtspunkten aus als meine gegenwärtige Arbeit; in der Einleitung habe ich die Ziele und Absichten des Vereines kurz dargelegt und am Schluss, so vollständig ich vermochte, die bisherige Litteratur über die Einheitsschule zusammengestellt. Ich darf wohl auch an dieser Stelle die Bitte wiederholen, mich durch Mitteilung weiteren Stoffes bei der Vervollständigung dieser Litteraturübersicht gütigst unterstützen zu wollen.

Die weiteren Hefte der Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins werden in zwangloser Reihenfolge erscheinen und einzeln käuflich sein wie die beiden vorliegenden.

Hannover, im Juni 1887.

F. Hornemann.

*) **Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule** von Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. **Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule** von Dr. Lothar Meyer, Professor der Chemie an der Universität Tübingen. **Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule** von F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Inhalt.

	Seite
Einleitung	1
1. Die Einheit der Schule. Notwendigkeit derselben. Äußere Gliederung des nationalen Schulwesens. Die Seele desselben soll der nationale Gedanke sein	2
2. Die formale Seite der nationalen Bildung. Hauptaufgabe ist die Bildung zur Individualität. Dazu ist notwendig: Ausbildung des Leibes neben der des Geistes, Bildung des Gefühls und des Willens neben der der Intelligenz, Bildung des Auges und der Anschauung und des induktiven Denkens neben dem deduktiven	23
3. Der Inhalt der nationalen Bildung	55
a. Die heimatlichen Elemente derselben	55
b. Christentum und Altertum	71
c. Die modernen Elemente der nationalen Bildung . .	96
4. Schlussbetrachtungen. Vorteile einer geschichtlichen Betrachtungsweise für die Lösung der Schulreformfrage. Lehrplan einer nationalen höheren Schule. Reform der Lehrweise. Besserung der Lehrervorbildung	103

Als die Volksbewegung des Jahres 1848 zum ersten Male die Hoffnung erweckte, daß das zweite Interregnum aufhören und das deutsche Kaisertum wieder errichtet werden würde, da schrieb einer unserer tüchtigsten Pädagogen, Theodor Waitz, ein Gutachten über die Frage, welchen Anteil der deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen solle. Überzeugend führte er aus, daß es die Pflicht des Staates sei, das Schulwesen zu bestimmen und zu leiten. Denn, sagte er, „ein Staat, in welchem die Massen einmal einen Willen haben, giebt seine Entwicklung, ja seine Existenz dem Zufalle preis, wenn er die Organisation und Überwachung des Unterrichtswesens aus der Hand giebt. Eine Korporation, die sich desselben zu bemächtigen verstünde — seien es Jesuiten, Lichtfreunde oder was sonst, — würde früher oder später eine gewaltsame Umgestaltung des Staates zu erzwingen vermögen, sei es zum Besseren oder zum Schlechteren. Nichts untergräbt die Herrschaft eines politischen Systems sicherer als ein ihm widerstreitendes System der Erziehung. Gelingt es aber der Fürsorge des Staates, in seinen Schulen einen Geist und eine Gesinnung zu pflanzen, die seiner eigenen Fortentwicklung günstig sind, so darf er unter allen Umständen vertrauensvoll der Zukunft entgegensehen, denn seine Zukunft ruht auf der Jugend.“¹⁾

Aber, was Waitz gewünscht, konnte damals nicht erfüllt werden. Denn der Traum der Patrioten von einem einigen großen Deutschland mit einem freien deutschen Volke zerrann: auf die hochflutende Bewegung von 1848 folgte die traurige Ernüchterung in der Herstellung des Bundestages. Auf ganz anderen Wegen hat uns die Vorsehung zu dem Ziele geführt, welchem wir damals vergeblich zustrebten. Wir haben ein deutsches Reich und einen deutschen Kaiser, ein nationales Heer, ein nationales Recht und eine nationale Gesetzgebung, aber haben wir auch eine nationale Schule? Zunächst fehlen uns sogar die politischen Organe, welche sie uns zu schaffen vermöchten, denn das Unterrichtswesen gehört leider nicht in den Bereich der Bundesgesetzgebung, und es würde vergeblich sein, eine Änderung der Reichsverfassung in dieser Beziehung zu fordern. Wenn wir also glauben, daß das System der öffentlichen Erziehung Deutschlands dem politischen Systeme noch nicht entspricht, so müssen

¹⁾ Th. Waitz, Päd. Schr.³, herausgeg. von Willmann, S. 444 f. und 459.

wir mit unsern Reformbestrebungen in den Einzelstaaten einsetzen, vor allem natürlich in dem größten derselben, dem preussischen. Auf diesen werden wir uns daher im Folgenden vor allem beziehen, zumal wir gerade hier eine Entwicklung des Unterrichtswesens vorfinden, welche eine Reform als dringend notwendig erscheinen läßt. Dagegen können die Schulverhältnisse kleinerer deutscher Staaten, namentlich Badens, vielfach als nachahmenswertes Muster betrachtet werden.

1. Die Einheit der Schule.

Im Februar 1872 wurde in einem denkwürdigen parlamentarischen Kampfe das preussische Schulaufsichtsgesetz gegen den Widerspruch namentlich des Centrums durchgesetzt und damit eine der Hauptgrundlagen preussischer Schulgesetzgebung seit den Regulativen des großen Friedrich und seit dem allgemeinen Landrecht aufs neue festgestellt.

In einer gehaltvollen Rede, mit welcher der Abgeordnete Gneist²⁾ das Gesetz empfahl, bezeichnete derselbe diese Grundlage in folgenden Worten: „Die erste Lebensbedingung, das haben unsere Könige jener Zeit erkannt, die erste Bedingung einer einheitlichen Nation ist nicht zu schaffen durch allgemeine Versicherungen von Glaubensfreiheit und Gewissensfreiheit — die waren schon tausendfältig abgegeben ohne Wirkung — sondern die Basis, auf der man eine zwiespältige Nation einheitlich gestalten kann, ist die einheitliche nationale Erziehung der Jugend vom sechsten Jahre hinauf bis zu den höchsten Stufen der Wissenschaft in der Universität.“ Diese Einheitlichkeit der nationalen Erziehung war notwendig, wenn „der neue deutsche Staat hinauskommen sollte über den tötlichen Zwiespalt eines evangelischen und eines katholischen Teiles“, durch sie ist es gelungen, die „deutsche Gesellschaft mühsam zusammenzufügen.“ Denn in der vom Staate geleiteten Schule gab es eine Stelle, „wo man Religion lehren und Religion lernen durfte ohne die Verdammung Andersgläubiger, wo unsere Jugend erzogen wurde nicht in dem Hasse gegen die Andersgläubigen, sondern in der schlichten Lehre ihres Glaubens, ungetrennt von der Lehre der Wissenschaft.“ In diesem Sinne kann man wirklich mit Gneist behaupten, das Nationalbewußtsein sei unserm Volke anerkundet; freilich ist es nicht bloß ein Produkt weder des Schulmeisters noch des exerzierenden Unteroffiziers, sondern die gesamte geistige und sittliche Schöpfung der Nation.

Seitdem Gneist diese Auffassung im Landtage begründete, hat der sogenannte Kulturkampf die konfessionellen Gegensätze wieder verschärft, und wir sind gegenwärtig weit davon entfernt, die unheilvolle Spaltung überwunden zu haben, welche die unvollständige Durchführung der Kirchenerneuerung des sechzehnten Jahrhunderts

²⁾ Vgl. die stenogr. Ber. d. preuss. Abgeordn. 1871/72, S. 703 (Bd. 2).

in unser Volk hineingetragen hat. Auch in der Gegenwart muß also die Schule mit diesem Gegensatze rechnen, und sie muß sich zu demselben verhalten wie zur Zeit Friedrichs des Großen. Sie muß dem deutschen Volke täglich aufs neue zeigen, daß eine schöne Bildungsarbeit von den Bekenntnissen gemeinsam ausgeführt werden kann ohne den Haß, der die streitende Kirche bezeichnet, daß es viele und herrliche geistige Güter giebt, die trotz der Abweichung in den religiösen Überzeugungen allen Deutschen gemeinsam sind, sie muß aber in strenger Objektivität die Lehren und Grundsätze beider Kirchen achten und auf ein unmittelbares Eingreifen in den Kampf oder einen positiven Versuch zur Ausgleichung der Gegensätze verzichten; sie kann dies auch, vorausgesetzt nur, daß der Staat unentwegt die Leitung der Schule als sein Recht behauptet, denn nur er ist eine unparteiische dritte Macht, welche zwischen und über den streitenden Kirchen steht. Aber es folgt ein schmerzlicher Verzicht für die deutsche Schule der Zukunft aus dieser Thatsache: sie kann die innere Einheit, welche ihr noththut, nicht vorzugsweise suchen in der Zusammenfassung alles Denkens in eine bestimmte religiöse Überzeugung, welche doch stets den höchsten Gipfel der Weltanschauung bildet. Wenn hin und wieder gesagt wird, zuerst und vor allem in der Bibel und dem Katechismus Luthers sei die Einheit der deutschen Bildung begründet, so verehren wir in dieser Behauptung eine große Innigkeit und Energie des religiösen Bewußtseins, aber dem durch den unerbittlichen Lauf der Geschichte nun einmal gegebenen Zustande unseres Geisteslebens wird sie nicht gerecht. Wohl können wir in jedem Zweige des Wissens die Beziehungen auf das Ewige hervorheben, und dadurch religiöse Gesinnung zu wecken suchen, wir können auch christlichen Glauben und christliche Sittlichkeit im allgemeinen pflegen; aber nicht dieses Allgemeine ist es, was am mächtigsten auf das Gefühl und den Willen wirkt, sondern der bestimmte, lebensvolle Gehalt des Einzelbekenntnisses, und dieser ist nicht für alle Deutsche derselbe.

Aber das sechzehnte Jahrhundert hat mit der kirchlichen Spaltung auch einen Unterschied der Bildung in unser Volk hineingetragen, welcher zugleich eine der tieferen Ursachen für die Entstehung der sozialen Frage ist. Besonders das allgemeine gleiche Stimmrecht hat denselben aufgedeckt. Denn dasselbe betrachtet ja jeden Bürger des Staates als politisch mündig und spricht jedem das gleiche Maß des Einflusses auf unsere staatliche Entwicklung zu. Aber diejenige Einheit der Bildung, welche dieser Voraussetzung entspricht, fehlt uns noch, noch ist die bürgerliche Freiheit, welche eine selbständige Mitwirkung aller Einzelnen an der Arbeit des öffentlichen Lebens fordert, ein Ideal, dem unsere Staatsform nachzustreben zwingt, das wir aber noch nicht erreicht haben.

Jeder Mensch, sagt Steinthal, ist allemal, weil unmittelbar, ein Individuum, aber er hat darum nicht auch sogleich schon In-

dividualität: d. h. er ist immer die Verwirklichung des allgemeinen begrifflichen Inhalts seiner Art in Form der Einzelheit, aber erst wenn er das Allgemeine in einer Besonderheit verwirklicht, welche, an sich wertvoll, den Wert des Allgemeinen erhöht, erst dann hat er eine Individualität. Jeder Mensch ist ferner, insofern er sich als Individuum fühlt und weiß, eine Person, aber seine Persönlichkeit braucht eben nicht auch Individualität zu haben. Erst wenn er sich in besonderer Weise interessiert, wenn er sein Selbst in eigentümlicher Form genießt und zur Geltung zu bringen sucht, wird er eine individuelle Persönlichkeit. Im Mittelalter nun sah der Mensch die Welt und sich selbst wie unter einem Schleier verhüllt. Der Schleier war gewoben aus Glaube, Kindesbefangenheit und Wahn; durch ihn hindurchgesehen erschienen Welt und Geschichte wundersam gefärbt, der Mensch aber erkannte sich nur als Rasse, Volk, Partei, Korporation, Familie oder sonst in einer Form des Allgemeinen. In Italien zuerst verweht dieser Schleier in die Lüfte; es erwacht eine objektive Betrachtung und Behandlung des Staates und der sämtlichen Dinge dieser Welt überhaupt; daneben aber erhebt sich mit voller Macht das Subjektive; der Mensch wird geistiges Individuum und erkennt sich als solches.³⁾ Mit diesen Worten schildert Jakob Burckhardt den Durchbruch der Individualität bei den Italienern zur Zeit der Wiedererweckung des Altertums; wir können nicht zweifeln, daß auch für unser Volk der Humanismus und die Erneuerung der Kirche die Erhebung zur subjektiven Persönlichkeit bedeutet. Denn die Reformation hat das Individuum religiös frei gemacht und ihm das Recht eines unmittelbaren Verhältnisses zu seinem Gott zurückgegeben, und der Grundpfeiler evangelischer Ethik ist die individuelle Freiheit. Aber die Durchführung dieser Idee ist ein langer geschichtlicher Prozess, der auch heute bei weitem noch nicht abgeschlossen ist. Gerade die Übertragung derselben auf den Staat, eine der Nachwirkungen der französischen Revolution, hat zunächst nur die Unfertigkeit unserer nationalen Bildung in dieser Beziehung klargelegt. Unsere politischen Parteien geben dafür den Beweis. Der Sozialdemokrat hört in den unteren Schichten der Bevölkerung nur den ehernen Gesamtschritt der Arbeiterbataillone und sieht in allen anderen Menschen eine reaktionäre Masse, aus dem Zusammenstoß dieser beiden Massen aber läßt er die einzige beglückte Masse der Zukunft erblühen. Er kämpft nicht gegen, sondern um das Kapital, aber gegen das Individuum, wobei die Zusammenfassung von Zwangs-genossenschaften in einem für seine Glieder allmächtigen Staat als das einzige Mittel zum Zweck sich von selbst ergibt.⁴⁾ So lange der Sozialist an ein solches politisches Ideal glauben kann, ist er gleichsam noch Rassenmensch, wie der Deutsche des Mittelalters

³⁾ Lazarus, *Leben der Seele*, I, S. 347—350.

⁴⁾ Schaefer, *Die Nationalökonomie und die neuere deutsche Gesetzgebung*, Hannover, Schmorl & v. Seefeld, 1886, S. 50.

war; dagegen sind die aus den höchstgebildeten Ständen unseres Volkes zusammengesetzten Parteien, wie die nationalliberale, so voll von dem Subjektivismus eigenartiger Persönlichkeiten, daß sie nur sehr schwer als eine kompakte Masse sich fühlen, und ihr politisches Ideal ist die freie Mitarbeit selbständiger Männer an den Aufgaben der Gesamtheit. Daher erkennen die gebildeten Parteien auch freudig die Bedeutung großer, führender Persönlichkeiten an, die Sozialdemokraten aber suchen ihre eigenen Führer ängstlich im Niveau der Masse zu erhalten und wachen sorgfältig darüber, daß sie nur gleichsam als Organe derselben auftreten.

So ist also nicht einmal die ganz allgemeine Form der Bildung in unserm Volke gleichartig, und doch wäre gerade die Erhebung aller zur Individualität von der größten nationalen Bedeutung. Denn, wie Lazarus⁵⁾ sagt, die größte Einheit des Volkes besteht in der größten Wirkung des Individuums auf die Gesamtheit; und diese ist wiederum nur durch die größte Empfänglichkeit aller andern, beides aber durch die schärfste Zuspitzung der Individualität möglich; also die größte Wechselwirkung soll stattfinden, deren Resultat die höchste Freiheit und Individualität sein soll. Doch nicht bloß die Entfaltung des nationalen Zusammenlebens zur höchsten Innigkeit hängt von dem Durchbruch der subjektiven Persönlichkeit auch in den unteren Schichten des Volkes ab, sondern eben so wohl der Fortschritt des Volkes als Gesamtheit. Erst wenn die Massen selbst zur Freiheit entwickelt sind, werden sie aufhören, das Übergewicht großer Persönlichkeiten zu hassen, erst dann wird von den Heroen der Nation auch auf sie eine gleiche Wirkung ausgehen können wie auf die gebildeten Stände; „denn die beziehungsweise kenntnisreichere und gebildete Volksmasse wird den geistig Bevorzugten immer eine größere Ehrfurcht und Folgsamkeit bezeigen, als die kenntnislosere und ungebildete.“⁶⁾ Erst dann wird die innere Gleichheit aller soweit fortgeschritten sein, daß das allgemeine gleiche Stimmrecht nicht mehr als Unwahrheit und Ungerechtigkeit erscheint.

Demnach ist also die soziale Frage doch neben allem anderen, was darin steckt, auch eine Frage der Bildung, und wir haben zu überlegen, ob nicht die Schule an ihrer Lösung mithelfen kann. Wenn ich nicht irre, steht sie zu derselben ähnlich wie die Kirche. Einer der tüchtigsten Theologen Hannovers, Uhlhorn, wendet sich in seiner neulich erschienenen Schrift „Katholizismus und Protestantismus gegenüber der sozialen Frage“⁷⁾ gegen die Bestrebungen Stöckers und betont mit vollem Rechte, daß die soziale Frage vor allem eine wirtschaftliche sei. Deshalb sind die großartigen Einrichtungen der Unfall- und Altersversicherung, mit deren Durchführung Regierung und Reichstag gegenwärtig beschäftigt sind, ein

⁵⁾ Lazarus, L. d. S., I, S. 410 f.

⁶⁾ Lazarus, L. d. S., I, S. 356.

⁷⁾ Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1887.

hochbedeutsamer Schritt zu ihrer Lösung, und auch sonst wird die Gesetzgebung zusammen mit der Thätigkeit des Volkes selbst ihr Augenmerk in erster Linie auf die Hebung der wirtschaftlichen Kraft der Arbeiter zu richten haben. Zugleich aber ist die soziale Frage auch eine politische. Je mehr es gelingt, den vierten Stand zur positiven Mitarbeit an den Aufgaben des nationalen Staates zu erziehen, desto mehr wird das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit mit den anderen Ständen erstarken. Besonders das allgemeine gleiche Stimmrecht, welches der Sozialdemokratie eine Vertretung im Reichstage verschafft hat, und die Teilnahme an dem deutschen Volksheere wirken in dieser Beziehung segensreich, aber man wird auch sonst — z. B. bei Einrichtungen wie die Altersversicherung — danach streben müssen, daß der Arbeiter selbst an der Beförderung seines Wohles mithandelt. Dadurch wird er immer freier und selbständiger in seiner Persönlichkeit werden, und der oben bezeichnete Unterschied seiner Bildung von der der höheren Stände wird allmählich schwinden. Aber der wirtschaftliche Aufschwung und die selbständige Mitarbeit an den Aufgaben des öffentlichen Lebens setzen sittliche und intellektuelle Kräfte ebenso gut voraus, wie sie selbst wieder solche erzeugen. Das ist der Punkt, an welchem die Thätigkeit der Kirche sowohl wie die der Schule einsetzen muß. Mit Recht hebt Uhlhorn hervor, wie sehr der Fortschritt des Geistes und Charakters durch die Eigentümlichkeit fabrikmäßiger Arbeit erschwert werde, wie gefährlich es sei, daß durch dieselbe die Achtung und Wertschätzung der Arbeit als solcher bei den Arbeitern so sehr gelitten hat. Deshalb⁸⁾ soll die Kirche „die Sätze des evangelischen Bekenntnisses von der Berufsarbeit als einem Stück der christlichen Vollkommenheit wieder zur Geltung bringen und unserem Geschlechte einprägen, daß alle ehrliche Berufsarbeit Gottesdienst ist und darin ihre Ehre hat, daß alle Arbeit, die für das Bestehen der menschlichen Gesellschaft nötig ist, auch Arbeit für das Reich Gottes ist ohne Unterschied von geistlich und weltlich“. Weiter aber soll die Kirche wieder echtes Gemeindeleben erwecken. Deshalb sollen möglichst viele Kirchen gebaut werden, denn wirkliche Gemeinden müssen klein sein, die innere Mission soll in Gemeindediakonie übergehen, und Prediger und Gemeindemitglieder sollen zu wahrer innerer Gemeinschaft verbunden an den Werken christlicher Liebe und Religiosität thätig sein. Dadurch soll der ethische Gehalt der Reformation, der in der Befreiung der sittlichen Persönlichkeit besteht, im ganzen Volke wahrhaft lebendig werden. Wenn das gelingt, hofft Uhlhorn, daß die soziale Frage gelöst werden kann in friedlicher Entwicklung; gewiß hat er recht, aber kann und soll nicht auch die Schule einen Teil der sittlichen Kräfte gewähren, welche Uhlhorn allein von der Kirche erwartet? Wenn der pädagogische Grundsatz, daß jedes Ergebnis des Unterrichts von dem Schüler selbst durch eigne Thätigkeit

⁸⁾ A. a. O. S. 45.

erarbeitet werden muß, die gesamte Volksschule durchdringt und belebt, wenn sie ferner, wie Ostermann mahnt⁹⁾, vorwiegend das Gemüt der Kinder entwickelt und auf das Gute und Edle richtet, dann wird auch sie in demselben Sinne wie die Kirche zur Lösung der sozialen Frage mitzuwirken im stande sein. Und um so bedeutender wird diese ihre Einwirkung sein, je mangelhafter gerade in den unteren Volkskreisen die häusliche Erziehung die edleren Anlagen des Gemütes zu entwickeln pflegt, je mehr also gerade die Kinder dieser Kreise eines Ersatzes dafür in der Schule bedürftig sind. Jeder Deutsche soll, darin stimmen wir dem Anonymus über nationale Erziehung¹⁰⁾ freudig zu, mit bewußter Methode dazu angeleitet werden, daß er mit unabhängiger Gesinnung nach freiem Ermessen handle gemäß der eignen Individualität gegenüber jeder andern Individualität. Die stolze Selbstbefriedigung, das Gefühl, sich frei nach eignen Impulsen bestimmen zu können, soll von der Gesamtheit, die es sich eben in mühevолlem Kampfe errungen hat, auf den Einzelnen übertragen werden, insofern soll das System der Erziehung unserm politischen Systeme entsprechen. Gelingt es, diesen Bildungssieg zu erstreiten, so sind Utopieen wie der sozialistische Zukunftstaat nicht mehr möglich, denn sie entsprechen nicht mehr der Stufe der sittlichen Bildung, auf welcher die Arbeiter stehen. Doch diese sowohl wie der wirtschaftliche Fortschritt und die freie Arbeit am Staate verlangen auch eine möglichst hohe Entwicklung der intellektuellen Kräfte. Teils die Methode der Volksschule, teils auch die zahlreichen Fachschulen, welche sich an dieselbe anschließen, können dazu mitwirken, sie zu gewinnen. Durch die letzteren wird, wie Laas es ausdrückte,¹¹⁾ „für breitere und intensivere Entwicklung einträglicher, konkurrenztüchtiger und exportfähiger Spezialitäten Sorge getragen“ und so die Lage der unteren Volksschichten gebessert werden können.

Vielleicht fragt der Leser verwundert, was diese Auseinandersetzung über die soziale Frage mit der Einheit der Schule zu thun habe? Und doch liegt der Zusammenhang nahe genug. Es gilt, einen in den Schriften über die Einheitsschule mehrfach geäußerten bestechenden und leider auch agitationsfähigen Gedanken zurückzuweisen, den der allgemeinen Volksschule. Es ist eine schöne Gesinnung, aus welcher derselbe hervorgegangen ist; denn, wie neuerdings wieder Bartholomäus¹²⁾ sagt, „erst dann wirkt die Volksschule an ihrem Teile in dem empfänglichen Gemüte unserer kleinen Schulkinder auch schon mit, daß sie sich später fühlen lernen als ein enig Volk von Brüdern. Stehen sie später als Jünglinge und Männer Schulter an Schulter ohne Unterschied des Standes und der

⁹⁾ Die hauptsächlichen Irrtümer der Herbart'schen Psychologie, Oldenburg, Schulz'sche Hofbuchhandlung 1887, S. 233 ff.

¹⁰⁾ Leipzig, Teubner, 1872.

¹¹⁾ E. Laas' Litt. Nachl., herausgegeben von B. Kerry, Wien, Pichlers Ww., 1887, S. 36.

¹²⁾ Die Mittelschule, Gotha, Emil Behrend, 1887, S. 91.

äufseren Verhältnisse der Eltern im Heere, im Dienste des Vaterlandes zusammen, so ist in der That nicht einzusehen, weshalb damit nicht schon auf der Schulbank der Anfang gemacht werden soll. Behalte man deshalb unsere deutsche Jugend so lange zusammen, als es ohne Not und Gefahr geschehen kann.“ Ohne Not und Gefahr, das eben ist es, worauf es hierbei ankommt. Ich habe schon in meiner Abhandlung über die Einheitsschule im Pädagogischen Archive 1886, Heft 8, auf die Gründe hingewiesen, weshalb ich die allgemeine Volksschule pädagogisch wie sittlich für gefährlich halte, und weshalb ich glaube, daß sie für den sozialen Frieden wenig oder nichts wirken würde. Hier füge ich nur noch hinzu, daß auch die öffentliche Meinung zu Gunsten der besonderen mit den einzelnen höheren Schulen verbundenen Vorschulen entschieden hat. „In größeren Städten, in denen die Vorschulen allein den nötigen Besuch finden, tritt, wenn dieselben fehlen, die Privatschule an ihre Stelle; das, was man also angeblich durch Bekämpfung der Vorschule vermeiden will, und was in kleineren Orten von selbst vermieden wird, die Scheidung der Stände, wird thatsächlich nicht verhindert und kann durch die Schule weder beseitigt noch erheblich gefördert werden¹³⁾“. Also nicht darauf kommt es an, Gebildete und Ungebildete künstlich in eine Schulanstalt zusammenzuzwingen, sondern sie innerlich möglichst gleich zu machen. Dazu ist aber nicht allein nötig, daß der Inhalt der Bildung in allen Schulen den allgemeinsten Zügen nach gleich sei, sondern vor allem, daß auch der gemeine Mann im Volke aus dem Unterricht neue geistige und sittliche Kräfte schöpfe, um sich wirtschaftlich und geistig den höheren Ständen mehr nähern und die Stufe der individuellen Persönlichkeit erreichen zu können. Es ist eine schöne, aber freilich sehr schwierige Aufgabe, die Methode des Volksschulunterrichtes für diesen Zweck immer wirksamer zu machen, und auch wenn diese Aufgabe mit der höchsten Vollkommenheit gelöst würde, müßte die Schule doch immer nur als einer der mit-helfenden Faktoren, nicht als das Hauptmittel zur Lösung der sozialen Frage betrachtet werden.

Allein der Geist unseres Jahrhunderts hat nicht allein den Kampf der Konfessionen neu belebt und die soziale Frage geschaffen, er hat überhaupt in unser Geistesleben eine Brüchigkeit und Zersplitterung hineingetragen, welche der Einheit des Volksgeistes gefährlich zu werden droht.

In dem Reiche der Wissenschaft haben die Naturwissenschaften eine früher nicht geahnte Macht und Bedeutung errungen und üben nicht allein auf die Industrie und Technik unserer Zeit einen unberechenbaren Einfluß, sondern beanspruchen auch in der allgemeinen Bildung einen viel breiteren Raum als bisher. Die große Bedeutung, welche die praktischen Berufsarten neben den gelehrten

¹³⁾ Schiller, Handb. d. prakt. Pädag., Leipzig, Fues' Verlag, 1886, S. 13.

gewonnen haben, hat die Neigung erzeugt, alles, auch die Bildung, einseitig vom Standpunkt der Verwendbarkeit im Leben zu betrachten; daß die Technik und der ganze wirtschaftliche Aufschwung unserer Zeit selbst wieder zum großen Teile auf der um ihrer selbst willen betriebenen gelehrten Forschung beruhen, wird von vielen ganz vergessen. Selbst die neue politische Größe des deutschen Staates befestigt einen Teil unseres Volkes in dieser utilitarischen Richtung; die Zeit der Dichter und Denker, sagt man, sei vorüber, die Zeit des praktischen Handelns gekommen. Deshalb ist man allen denjenigen Elementen unserer Geistesbildung abgeneigt, welche im Leben nicht unmittelbar nutzbar gemacht werden können. Diese Einseitigkeit aber hat die andere hervorgerufen, daß man eben diese idealistischen Teile unserer Kultur von der andern Seite überschätzte und sich auch gegen die berechtigten und notwendigen Forderungen der Gegenwart verschloß. So entstand jener Gegensatz, der sich in dem Streit um den Wert und die Stellung der Realschule und in dem Kampf um den Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich mit den philologisch-historischen Disziplinen ausgedrückt hat. Erbitterung und Haß, tiefgreifende Unterschiede der Weltauffassung und der Wertschätzungen in den gebildeten Ständen waren die Folge. Kaum können sich die Parteien noch hinreichend verstehen, um der Beweiskraft von Gründen zugänglich zu sein.

Aber diese Spaltung der Geister wird verstärkt und vervielfältigt gerade durch die Höhe und den Reichtum unserer Wissenschaft. Die Spezialisierung der Disziplinen ist soweit gesteigert, daß eine wahrhaft allgemeine Bildung überhaupt selten geworden ist. Die Hochschulen haben sich fast schon in eine Reihe von Fachschulen aufgelöst, und auch die Vorbereitungsschulen sind infolge der Rückwirkung dieser Zersplitterung einseitig geworden. Höhere Schulen wahrhaft allgemeiner Bildung haben wir, in Norddeutschland wenigstens, nicht mehr; weder die Gymnasien, wie sie jetzt sind, noch die Realgymnasien können als solche gelten. Diese Scheidungen in den Wissenschaften wirken auch auf die Berufsstände zurück, welche den einzelnen Fachwissenschaften entsprechen. Jeder ist nur in seiner Wissenschaft bewandert, von der der anderen weiß er so wenig, daß er sie auch nicht mehr richtig zu schätzen vermag. Stände, die sich gegenseitig ergänzen müssen in gemeinsamer Arbeit, stehen sich nicht selten mit unerfreulicher Eifersucht gegenüber.

Überall also Absonderung, überall einseitige Hingabe an beschränkte Ziele, nirgends lebhaftes Interesse für das alle verbindende Element des Allgemeinen. Und doch ist es wahr, was Fr. Fauth sagt, daß Staatsbürger, die einträchtig handeln sollen, bis auf einen gewissen Grad gleiche Weltanschauungen und in den wesentlichsten grundlegenden Punkten auch gleiche Wertschätzungen haben müssen. Gerade auf diesem Gleichen beruht der Fortschritt des Gesamtgeistes der Nation. Denn wenn der Genius das, was er schafft, seinem Volke

mitteilen soll, so muß dieses dafür empfänglich sein, also in sich im ganzen gleichartig. Die herrschenden Ideen, die leitenden Vorstellungen, die Gliederung des gesamten Gedankenkreises muß in allen oder doch den meisten Volksgenossen so weit übereinstimmen, daß ein allgemeines Verständnis möglich ist. Umgekehrt, wenn die Massen und besonders ihre durch ererbten Vorrang oder erworbenen Vorzug an die Spitze gelangten Führer einem schrankenlosen Individualismus sich ergeben, dann verwest das geistige Band, das sie einigt, und das Volk zerfällt in eine atomistische Vielheit.¹⁴⁾

Gerade der gegenwärtige Augenblick zeigt dem denkenden Beobachter, daß solche Zustände wirklich eine nationale Gefahr in sich schliessen. Die Wahlen zum deutschen Reichstage am 21. Februar dieses Jahres haben uns mit der freudigen Gewißheit erfüllt, daß in der Mehrheit der Wähler das Gefühl der Zusammengehörigkeit alle Mächte der Trennung zu überwinden vermag, aber sie haben auch gezeigt, wie bedeutend die Minderheit ist, welche sich selbst in den wichtigsten Fragen von der Mehrheit des Volkes trennt. Die Gründe hierfür liegen vornehmlich in jenen großen Gegensätzen der Bekenntnisse und der Stände, auf die wir oben hinwiesen. Und wenn nicht so unmittelbar die Existenz der Nation in Frage steht wie am 21. Februar, wie lau ist dann das Gesamtgefühl des Volkes! Hat es doch lange genug eine Vertretung in den Reichstag gesandt, deren Mehrheit gerade in Fragen von allgemein nationaler Bedeutung versagte! Und haben nicht die Wahlen klar dargethan, daß diese Lauheit vor allem gerade in den gebildeten Ständen verbreitet war?

Gewiß hat also der deutsche Staat das Interesse und die Verpflichtung, alles zu thun, um das Nationalgefühl zu stärken und zu beleben. Und wenn nach Goethes Wort nur das Leben den Mann bildet, die Worte aber wenig bedeuten, so darf man daraus doch nicht folgern, daß die Schule zu diesem Zwecke nicht mitwirken könne. Denn mögen wir auch die andern Mittel zur Förderung des Gemeinnsinns, Heer und Krieg, friedliche Arbeit des Staates für seine Bürger und selbstthätige Teilnahme der Bürger an derselben, Literatur und Presse, noch so hoch schätzen: eine der Mächte des Lebens ist doch auch die Schule, und gerade in unserer Zeit einer hochgesteigerten Bildung gewinnt sie an Bedeutung in dem Maße, wie auch der wohlhabende einer Ergänzung der häuslichen Erziehung durch sie bedarf.

Nicht allein Männer wie Theodor Waitz oder Rudolf Gneist erkennen der Schule eine hervorragende Bedeutung für die Entwicklung des Gemeinnsinns zu, auch die Gegner des deutschen Reiches bestätigen dieses Urteil durch die Heftigkeit, mit der sie dem Staate das Recht der Leitung und Beaufsichtigung der Schule bestreiten. Zu demselben Ergebnis führt eine kurze Überlegung über das Wesen

¹⁴⁾ Lazarus, Leb. d. Seele, I, S. 385 ff. und S. 406.

dessen, was wir Nationalität nennen. Denn obwohl Abstammung und Sprache, gemeinsamer Wohnsitz und geteilte Geschichte zu den Ursachen gehören, welche die Bildung einer Nation befördern, so geben doch weder einzelne dieser Momente für sich allein noch alle zusammengenommen einen deckenden Begriff für das Wesen des Volkes. Volk ist vielmehr etwas durchaus Subjektives, ein geistiges Erzeugnis der Einzelnen, die zu ihm gehören. Jeder rechnet den andern im Volke mit sich zusammen; damit hebt er seine Vereinzelung als Individuum auf, das Bewußtsein von dieser Selbstaufhebung und von dem Aufgehen in der Gesamtheit drückt sich aus in der Vorstellung Volk. In dieser Vorstellung hat die Gesamtheit ihr Selbstbewußtsein, in dem Grade etwa wie der Mensch, der sich als besonderen Menschen weiß, also wie das Kind, das sich mit seinem Namen bezeichnet. Wie jedes Individuum, also hat auch jedes Volk sein eigentümliches Selbstbewußtsein, wodurch es erst zu einem besonderen Volke wird, wie jenes zu einer besonderen Person. Die Wechselseitigkeit aber, mit welcher alle Einzelnen im Volke sich zu einander rechnen, muß eine Gleichheit zur Ursache haben und wird andererseits selbst wieder Ursache dieser Gleichheit. Der Inhalt dieses Gleichen ist der Volksgeist, der also auch die objektive Grundlage des eigentümlichen Selbstbewußtseins des Volkes im Gegensatz zu andern Völkern bildet.¹⁵⁾

So ist also das Volk ein rein geistiges Wesen ohne irgend etwas, was man anders als nach Analogie seinen Leib nennen könnte, wenn es auch nicht unabhängig ist von materiellen Verhältnissen. Der Volksgeist ist nirgend anders vorhanden als in den Einzelgeistern der Volksgenossen, auf die Einzelgeister aber hat die Schule einen mächtigen Einfluß; wer das leugnen wollte, müßte alle pädagogische Arbeit für eine Thorheit erklären. Darum kann die Schule auch die Einheit des Volksgeistes schaffen helfen, indem sie das allen Gemeinsame pflegt und, so tief sie kann, in das Lebensgefühl jedes ihrer Schüler hineinarbeitet. Aber sie kann dies doch nur dann, wenn sie selbst einheitlich ist. Daher sind die gerade in den letzten Jahren wieder vielfach hervorgetretenen Bestrebungen, eine Einheitsschule zu begründen, „einen großen nationalen Bau“, wie E. Haufé sagt, innerlich berechtigt, ja im Interesse einer gedeihlichen Fortentwicklung unseres Volkes durchaus notwendig.

Freilich gehen die Ansichten darüber, wie dieser nationale Bau gestaltet werden müsse, noch weit auseinander. Oben haben wir den Gedanken einer allgemeinen Volksschule bereits als unhaltbar zurückgewiesen, um nun aber positiv zu bestimmen, wie wir uns die Einheit der Schule denken, kommen wir auf Waitz' Wort zurück, daß das System der Erziehung dem politischen System entsprechen müsse, und fragen also zunächst, wie weit das Volk selbst eine Ein-

¹⁵⁾ Lazarus, Leben der Seele, I, S. 372.

heit bildet. Daraus läßt sich dann leicht weiter folgern, welche Einheit der Schule der des Volkes entspricht.

In der Nationalökonomie herrschte vor nicht langer Zeit die Fiktion, als bestände die Gesamtheit des Volkes nur aus lauter gleichen Individuen, und Männer wie Wagner haben diesen Standpunkt wiederholt empfohlen. Darin spiegelt sich der Einfluß des Sozialismus auf unser wissenschaftliches Denken; denn diesen kann man definieren „als das politische Programm, welches von der Betrachtung der Menschen als unterschiedsloser Atome ausgehend, einen staatlichen Organismus herstellen will, dessen Aufgabe die gleichmäßige Beteiligung aller Glieder an den irdischen Gütern ist.“¹⁶⁾ Auch in der pädagogischen Litteratur der letzten Jahre tritt diese sozialistische Auffassung der Gesellschaft bisweilen stark hervor, namentlich steckt sie in der oben zurückgewiesenen Idee der allgemeinen Volksschule. Die wissenschaftliche Nationalökonomie dagegen befreit sich bereits wieder davon. Und mit vollem Recht. Denn was den Menschen über das tierische Dasein erhebt, ist nicht bloß die Gemeinsamkeit mit gleichzeitigen Nebenmenschen, sondern mehr noch die durch viele Geschlechter fortgeführte und angewachsene Überlieferung; der Mensch ist ein gesellschaftliches und geschichtliches Wesen. Der Einzelne im Volke ist nicht nur durch seine Zeitgenossen, sondern noch mehr durch verflossene Jahrhunderte und Jahrtausende bestimmt und von ihnen abhängig im Denken und Fühlen und Wollen. Er lebt aber nicht mit allen seinen Zeitgenossen und allen Zeiten seiner Vergangenheit in gleich innigem Zusammenhange. Es bilden sich innerhalb des großen Kreises der Gesellschaft kleinere Kreise und immer engere bis hinab zur Familie. Jede Persönlichkeit im Volke ist immer in ihrer Entwicklung durch die räumlichen Verhältnisse eines Ortes, durch die zeitlichen eines bestimmten Zeitpunktes, durch einen besonderen Familien- und Standesgeist, sowohl nach dem Grade ihrer möglichen Bildung, wie auch nach Inhalt und Form des Geistes bedingt. Nicht nur das Wissen des einzelnen Menschen, sondern auch sein Gewissen, sein Fühlen und sein Wollen, sein Thun und sein Genießen, sein Empfangen und darum auch sein Schaffen ist mit seiner Geburt an diesem Punkte der geistigen Gesamtentwicklung im voraus bestimmt (Lazarus).

Die sozialistische Vorstellung von der Gesellschaft, welche alle Unterschiede zwischen den Gliedern derselben aufheben möchte, ist also eine unberechtigte Fiktion. Jeder Einzelne ist vielmehr von allen anderen verschieden je nach dem Orte, dem Stande, der Familie und den äußeren Lebensverhältnissen, in welchen er geboren ist, und die Nation hat weder das Interesse noch die Möglichkeit, diese Unterschiede aufzuheben.

¹⁶⁾ Dr. W. Schaefer, Die Nationalökonomie und die neuere deutsche Gesetzgebung, Hannover, Schmorl & v. Seefeld, 1886, S. 46 ff.

Dieser relativen Einheit des Volksgeistes muß nun die Einheit der Schule entsprechen: sie muß ebenfalls relativ sein und zwar in der Weise und dem Maße, wie der gegenwärtige Zustand des deutschen Volksgeistes es erfordert. Dieser aber zeigt nicht allein eine große Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit je nach Persönlichkeit und Familie, Stand und Beruf — weshalb es viele verschiedene Fachschulen geben muß —, sondern andererseits auch wieder weitgreifende Übereinstimmungen, welche es ermöglichen, die Gesamtheit des Volkes in übereinander liegende Bildungskreise zu zerlegen. Diesen muß das System der allgemeinen Bildungsschulen entsprechen, welches uns hier allein beschäftigt. Denn das Gemeinsame, welches den Inhalt des Volksgeistes bildet, liegt im Gebiete der allgemeinen Bildung, nicht der Fachbildung.

Klar und deutlich tritt zunächst der Unterschied zwischen höher Gebildeten und Ungebildeten hervor. Derselbe äußert sich nicht bloß in dem oben erwähnten Gegensatze der voll entwickelten geistigen Individualität zur unentwickelten, sondern in einer bedeutenden Verschiedenheit sowohl der gesamten Denk- und Empfindungsweise wie der äußeren Lebenshaltung. Auch mit dem Gegensatz zwischen Wohlhabenden und Unbemittelten deckt er sich meistens, wenn auch nicht durchaus. Der gesellige Verkehr vermag daher kaum eine Verbindung beider Teile des Volkes aufrecht zu erhalten, und auch im Schulwesen entspricht die Scheidung der Volksschule von der Gelehrtschule (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) diesem tiefgreifenden Unterschiede. Im allgemeinen ist sogar die Berufswahl durch denselben von vornherein bestimmt und damit auch die Wahl der Schule, soweit nicht parallele Bildungswege dieselbe künstlich erschweren. Arbeiter melden ihre Kinder von selbst nicht für die Vorschulen der höheren Lehranstalten, und die Angehörigen der gebildeten Stände suchen den ihrigen denselben Bildungsweg zu sichern, auch wenn ihre Vermögensverhältnisse und selbst die Begabung der Kinder es sehr schwer machen. Daher ist es nicht zutreffend, wenn Kühn behauptet, daß eine Einheitsschule mit allgemeiner Volksschule als Grundlage hauptsächlich deshalb ein Bedürfnis des praktischen Lebens sei, weil die Berufswahl erst später — etwa mit dem 16. Jahre — erfolgen könne. Vielmehr ist wie so vieles andere durch den Stand auch der Kreis von Berufen, die gewählt werden können, schon soweit bestimmt, daß die Wahl der allgemeinen Vorbildungsschule nicht zweifelhaft sein kann. Daß einzelne hervorragende Geister diese Schranken durchbrechen, kann für die öffentlichen Schuleinrichtungen nicht maßgebend sein, es ist aber auch glücklicherweise nicht nötig; denn das bedeutende Talent findet seinen Weg ohne und selbst trotz aller Schulung.¹⁷⁾

¹⁷⁾ Von gewisser Seite wird immer wieder — auch die konstituierende Versammlung des Einheitsschulvereins am 5. Oktober 1886 zeigte dies — in Schulfragen auf Schiller, Goethe, Moltke u. s. w. exemplifiziert; es handelt

Diesem Unterschiede zwischen den höher gebildeten und den mindest gebildeten Ständen gemäß ist die Aufgabe der Volks- und der Gelehrtenschule verschieden. Die Volksschule bleibt bei ihrer geringen Kursusdauer, wie Bartholomäus in seiner Schrift über die Mittelschule sagt, doch immer eine „Kinderschule“. Die wirtschaftliche Lage ihrer Schüler macht dies notwendig. Der Inhalt der allgemeinen Bildung kann daher nur in der einfachsten und elementarsten Form dem Volksschüler nahe gebracht werden, nämlich so, wie es ohne Zuhülfenahme fremder Sprachen und ohne über die Fassungskraft des Knaben hinauszugehen geschehen kann. Die Lehrweise muß aber so gestaltet werden, daß sie alle geistigen Kräfte zu harmonischer Entwicklung bringt, besonders jedoch Gefühl und Wille anregt und Selbstthätigkeit weckt. Denn es kommt nach dem oben Gesagten vor allem darauf an, daß die Kreise, aus denen die Volksschule ihre Schüler erhält, geistig und sittlich gehoben und dadurch befähigt werden, sich den höheren Ständen wirtschaftlich und gesellschaftlich zu nähern. Dagegen ist es weniger nötig, auf die Gleichartigkeit der Anschauungen und der Gesinnung innerhalb dieser Kreise selbst hinzuwirken. Denn die Einfachheit der Beschäftigungen und Lebensformen, welche hier herrschen, führt zu einer gewissen Enge des Gedanken- und Gefühlslebens, in welcher die in der Schule gewonnenen Eindrücke leichter ungestört fortwirken, als es in der Fülle der Anregungen möglich wäre, welche das Leben der höher Gebildeten darbietet. Deshalb ist es auch für diese Kreise nicht so nachteilig, daß die Schulbildung vor dem Eintritt der geistigen Reife abschließt. Dies wird erst dann anders werden, wenn mit wachsender sittlicher und geistiger Kraft und steigendem Wohlstande auch die Lebensformen und Bildungsansprüche der unteren Volksschichten sich heben: dann wird aber auch die Volksschule aufhören, eine „Kinderschule“ zu sein, sie wird den Knaben auch in ein höheres Lebensalter begleiten. Daß schon gegenwärtig Ansätze zu diesem Fortschritt vorhanden sind, zeigen die sogenannten gehobenen Volksschulen und die den Volksschulen angefügten Fortbildungsschulen.

Doch um diese Entwicklung zu vollenden, bedarf es der Arbeit von Jahrhunderten. Gegenwärtig unterscheidet sich die Gelehrtenschule noch dadurch von der Volksschule, daß sie ihre Zöglinge bis ins Jünglingsalter hinein behält, und während dieser längeren Zeit sucht sie alle wesentlichen Elemente unserer Gemeinbildung mit allen dafür vorhandenen Mitteln zu möglichst tiefem Verständnis zu bringen und in dieser Arbeit zugleich alle geistigen Kräfte ihrer Zöglinge möglichst vollkommen zu entwickeln. Ihre Bildung, obwohl im allgemeinen gleichartig mit der der Volksschule, ist also doch dem Grade nach von ihr verschieden, sie ist umfassender und tiefer. Und

sich aber bei öffentlichen Schuleinrichtungen gar nicht darum, wie das Genie gebildet werden soll, sondern wie der gewöhnlich begabte Mensch die seiner Lebensstellung am besten entsprechende Bildung erhält.

wenn die Volksschule vor allem danach streben muß, die Scheidung der höheren und niederen Stände allmählich aufzuheben, während sie die Sorge um die Gleichartigkeit der Bildung innerhalb der letzteren eher dem Leben überlassen kann, so muß die Gelehrtschule die Ausgleichung der Gegensätze in den höheren Ständen selbst zu ihrer Hauptsorge machen.

Schon oben haben wir darauf hingewiesen, wie weit gerade hier die Richtungen des geistigen Lebens auseinander gehen, und wie gefährlich diese Trennung der Geister dem ganzen Volke werden kann. Denn die höheren Stände sind die natürlichen Leiter der gesamten Kulturbewegung der Nation, und sie werden es in noch höherem Grade werden, wenn die jetzt noch unentwickelten Massen den oben angedeuteten fundamentalen Fortschritt ihrer Geistesentwicklung vollendet haben. Das Leben aber fordert eher eine weitere Zersplitterung als eine Umkehr zu größerer Einheitlichkeit der Bildung. Der große Gegensatz der Konfessionen verschärft sich gerade jetzt aufs neue; es droht ein vielleicht noch tiefer greifender Kulturkampf, als der soeben beschlossene. Trotz mancher Mahnungen zur Umkehr geht doch die Zersplitterung der Wissenschaft in immer zahlreichere Einzelwissenschaften noch weiter, und die eigentliche Fachbildung, welche der Jüngling auf den Universitäten und technischen Hochschulen erwirbt, wird so umfassend, daß sie die Fortsetzung der Pflege allgemeiner Bildung in immer beschränkterem Maße gestattet. Die Berufsarbeit des Mannes aber nimmt gerade in den gelehrten Ständen die Kraft meist so vollständig in Anspruch, daß Zeit und Interesse für die allen gemeinsamen Elemente der Bildung immer mehr schwinden. Diese haben also gegenwärtig ihre Stätte **nur** noch in den Gelehrtschulen, welche die Vorbereitung zu den Hochschulen bilden. Deshalb ist hier vor allem danach zu streben, daß die Gleichartigkeit der Bildung erhalten bleibe, ohne doch die scharfe Zuspitzung der Individualität, welche in den höheren Ständen überall durchgedrungen ist, aufzuheben. Wird auch auf der Schule noch das Interesse geteilt, so wird die notwendige Einheit der Bildung unseres Volkes überhaupt in Frage gestellt. „Die Sonderung der Bildungswege durch Gymnasien und Realgymnasien,“ sagt J. B. Meyer¹⁸⁾, „bedingt eine vorzeitige Scheidung der Geister, führt zu nachteiliger Einseitigkeit der Bildung und lockert jedenfalls in der Schädigung der einheitlichen Vorbildung unserer Jugend das stärkste Band der menschlichen Kulturgemeinschaft. Daß diese schädlichen Folgen eintreten müssen, ist leicht ersichtlich.“

Daher ist gerade die Vereinigung der höheren Schulen, des Gymnasiums und des Realgymnasiums, für eine gesunde Fortentwicklung der Nation besonders wichtig, ganz abgesehen davon, daß die Scheidung derselben auch an sich unnatürlich ist. Denn es ist und bleibt ein logischer Widerspruch, wenn man dasselbe Ziel,

¹⁸⁾ Die Realschulfr. und die Universitäten, 1872.

eine den Anforderungen der Gegenwart entsprechende höhere Allgemeinbildung zu geben, auf zwei verschiedenen Wegen zu erreichen sucht. Viele Wege führen nach Rom, sagt das Sprichwort, aber nur einer derselben ist der kürzeste. Auch das ist schwer verständlich, wie die Vorkämpfer der Gleichberechtigung beider höheren Bildungsanstalten so leichthin über die Gefahren hinweggehen können, welche die ungleiche Vorbereitung für die Universitätsstudien mit sich bringt. Schon 1848 sagte Theodor Waitz: „Es kann nicht zwei, durch ihre Basis wie durch ihre Organisation verschiedene Arten höherer Bildungsanstalten geben, welche gleich geeignet wären, den Zweck der Vorbildung für die Universitätsstudien und durch diese mittelbar für den höheren Staatsdienst zu erfüllen, wenn zur Befähigung für diesen nicht bloß eine gewandte praktische Routine innerhalb eines als festbegrenzt gegebenen Gesichtskreises, sondern vor allem eine theoretische Ausbildung zu verlangen ist, durch welche es erst möglich wird, sich in der Praxis zu orientieren und die Zielpunkte derselben richtig zu bestimmen.“ Und Jürgen Bona Meyer hob 1872 hervor, daß es für die wissenschaftliche Universitätslehre meist notwendig und in jedem Falle vorteilhaft ist, wenn sie unter der Voraussetzung einer wesentlich gleichmäßigen Vorbildung der Zuhörer arbeiten kann, daß ferner der ohnehin schon etwas lockere Zusammenhang der Fakultäten sich vollends auflösen und an ihre Stelle eine Anzahl unzusammenhängender Fachschulen treten werde, wenn die Gleichheit der Vorbildung zur Hochschule wegfällt; endlich daß unsere Hörsäle, namentlich der Universitäten in größeren Städten, zu Ruheplätzen und Unterhaltungsstätten von Bildungsbedürftigen allerlei Art werden würden, welche blendendes Scheinwissen im Schmucke oratorischer Phrasen mehr suchen würden als strenge Arbeit und gediegenes Wissen. Dazu kommt noch jenes praktische Moment, welches K. Kühn in seiner Schrift über die Einheitsschule besonders hervorhebt, nämlich daß unsere jetzigen Schuleinrichtungen zu vorzeitiger Bestimmung des Berufes nötigen. Denn wenn die Berufswahl auch im großen und ganzen nicht von dem Belieben des Einzelnen abhängt, sondern von dem Stande und der Lebensstellung der Familie, so ist doch innerhalb der dadurch gegebenen Kreise von Berufen noch eine so mannigfache Entscheidung möglich, daß man wünschen muß, dieselbe möglichst weit hinauszuschieben, damit Neigung und Fähigkeit des Einzelnen zu ihrem Rechte kommen. Am entschiedensten aber ist dies für diejenigen Berufe notwendig, welche den Höchstgebildeten im Volke zufallen; denn gerade diese fordern am meisten geistige Vertiefung und freie Hingabe des Gemütes, sie leiden am stärksten, wenn ihre Träger nicht mit ihrer ganzen Persönlichkeit in ihnen aufgehen.

Dieses praktische Bedürfnis würde allerdings wenigstens einigermaßen befriedigt, wenn man nur eine bis Untersekunda einschließliche reichende Einheitsschule begründete, wie sie Kühn in der gedachten

Schrift gefordert hat und in ähnlicher Weise der Realschulmännerverein und ein Teil der Neusprachler, auch manche Vertreter praktischer Berufe fordern. Allein weder eine gleichartige Vorbildung für die Studien auf den Hochschulen würde durch eine solche unvollständige Einheitsschule gewährleistet, noch würde der wesentliche Haupterfolg erreicht, den die Einheitsschule haben soll und haben kann: die Gefahr der Trennung unserer führenden Stände in mehrere einander kaum noch verstehende Gruppen würde nicht beseitigt. Dazu ist vielmehr nur eine Einheitsschule bis zur Prima einschließlic geeignet.

Wer dies leugnet, verkennet den Umfang und die Tiefe unserer allgemeinen Bildung. Wir wollen in unseren Gymnasien und Realgymnasien nicht für einen Einzelberuf vorbereiten, sondern für ein tieferes Verständnis der gesamten Kulturbewegung unserer Zeit die grundlegende Vorbildung geben. Die Elemente aber, welche dazu gehören, sind zahlreich und verschiedenartig, zum Teil auch schwer anzueignen; sie erfordern eine lange und angestrenzte Arbeit und eine gewisse Reife des Denkens, zumal sie nicht äußerlich überliefert, sondern mit eigenem Verständnis erarbeitet werden müssen. Nun darf es aber wohl als anerkannter Erfahrungssatz gelten, daß für die planmäßige Einwirkung des erziehenden Lehrers auf den Zögling dieser vor dem sechsten Lebensjahre noch nicht empfänglich ist, und daß nach der Anlage und Entwicklungsfähigkeit unseres Volkes die Reife durchschnittlich nicht vor dem achtzehnten Lebensjahre erreicht wird; es scheint auch, daß weder die Wahl des Bildungstoffes, noch die Vervollkommnung der Methode auf diese Altersgrenzen von wesentlichem Einfluß ist.¹⁹⁾ Wir können also für die leitenden Stände unseres Volkes offenbar nicht mit einer „Kinderschule“ auskommen, wie es die Volksschule ist, wir können uns aber auch mit der Einheitsschule bis Untersekunda nicht begnügen, sondern müssen mindestens bis zum vollendeten achtzehnten Jahre, d. h. bis zur Prima einschließlic, die Pflege der grundlegenden Allgemeinbildung fortsetzen, wenn wir wollen, daß sie wirklich in das eigene Denken des Schülers aufgenommen und zu einem zusammenhängenden Ganzen verarbeitet wird. Gerade die verknüpfende Thätigkeit, welche hiezu notwendig ist, kann erst der Primaner leisten, mag der Lehrer auch noch so sehr bestrebt sein, sich im Gebiete des Elementaren und Einfachen zu halten.

Aber es kommt uns nicht allein darauf an, daß unsere Schüler die elementaren Grundzüge einer gleichartigen Weltauffassung mit in das Leben hinübernehmen, sondern ebenso sehr darauf, daß sie sich auch die wichtigsten Wertschätzungen erworben haben, welche ihrem Charakter die Richtung auf das Gute und Schöne, besonders auch auf das Nationale geben. Nicht bloß die Intelligenz, auch das Gefühl und der Wille sollen also gebildet werden.

¹⁹⁾ K. Kruse, Zeitschr. f. G. W., 1887, S. 90.

Die Zeit aber, in welcher sich im Manne die herrschende Gefühlsrichtung ausbildet, ist dieselbe, in der er zuerst fähig wird, höhere Abstraktionen frei auszuführen, also frühestens das Alter der oberen Klassen. Hier müssen wir also einsetzen, wenn wir eine für das Leben dauernde Einwirkung auf den Charakter unserer Zöglinge gewinnen und ihrem Gefühle und Willen eine in den wichtigsten Punkten gleichartige Richtung geben wollen. Wir müssen das um so mehr, je höher die Stufe der Individualität ist, welche in den Kreisen, aus denen sie stammen, schon herrscht. Denn weniger in der Intelligenz, als im Gefühle beruht das Geheimnis der eigentümlichen Persönlichkeit, und je freier dieselbe ist, desto schwerer wird sie sich einen Zwang von außen gefallen lassen, desto weniger genügt es, die Ideen, welche Gefühl und Willen beherrschen sollen, einfach zu überliefern, vielmehr müssen sie frei aus dem eigenen Geiste des Zöglings erwachsen; nur dann werden sie nicht als aufgedrungen empfunden und führen eine innere Nötigung mit sich, welche den Menschen durch ihn selbst emporhebt, festigt und veredelt. Nur eine solche freie Charakterentwicklung entspricht der sittlichen Bildung unserer leitenden Stände. Sie kann natürlich nicht vor dem Lebensalter, in welchem die allgemeine Gefühlsrichtung fest wird, auch nur zu einem vorläufigen Abschlufs kommen; wenn also die Schule überhaupt eine gleichartige Charakterbildung fördern soll, so muß sie bis mindestens zum Alter des Primaners Gabelungen meiden, welche eine so verschiedene Einwirkung auf das Gefühlsleben bedingen, wie ein vorwiegend sprachlich-historisches Studium auf der einen und ein vorwiegend naturwissenschaftlich-mathematisches auf der andern Seite.

Vielleicht wird mancher diese Bedenken gegen die Idee der Bifurkation geringer anschlagen und dagegen hervorheben, daß die Schüler dann um so besser für ihr Fach vorbereitet sein und ihre Studien auf der Hochschule mit mehr Freude und Erfolg treiben würden. Aber abgesehen davon, daß nicht die Routine in einem engbegrenzten Gebiete die beste Vorbereitung für wissenschaftliche Studien ist, sondern eine möglichst allseitige und vollkommene Ausbildung des ganzen Geistes; so würde doch jedenfalls der schlimmste Mangel eintreten, welcher der Vorbereitung für das Studium anhaften kann: da der ganze Schulorganismus auf den praktischen Nutzen fürs Leben angelegt wäre, so würde er den Schüler gewöhnen, seine Bildung von vorn herein von diesem Standpunkte aus zu betrachten, der wissenschaftliche Idealismus würde geschädigt werden, der doch die Seele aller Hochschulstudien sein und bleiben muß. Außerdem würde es sehr nahe liegen, zu viel von dem eigentlichen Fachwissen in die Schule zurückzuverlegen — wie es ja teilweise, z. B. im naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht der Realgymnasien, schon geschieht —, die Schüler würden Gegenstände zu lernen bekommen, für welche sie noch nicht reif wären, und deshalb viel unverdautes, nur gedächtnismäßig aufgenommenes Wissen zur Hochschule mitbringen, welches hier wenig nützen und ihnen

doch nicht selten das lähmende Bewußtsein beibringen würde, sie hätten eigentlich alles auf der Schule schon gehabt. Man würde dann also auch den Vorteil nicht erreichen, der meist als der Hauptgrund für die Bifurkation angeführt wird: die Beseitigung der Schülerüberbürdung. Denn nicht sowohl die Masse von Stoff an sich, als die Masse ungeeigneten Stoffes bewirkt Überlastung; ungeeigneter Stoff würde aber eben durch die Bifurkation in den Unterricht eingeführt, weil sie dazu treibt, zu früh über die Elemente der Wissenschaft hinauszugehen.

Wir haben uns bisher mit den beiden Extremen der Gesellschaft, den Höchstgebildeten und den Mindestgebildeten, beschäftigt; viel schwerer ist es, den breiten Raum klar zu beleuchten, der zwischen diesen Extremen liegt. Denn der Übergang unseres Volkes zu großer Industrie- und Handelsthätigkeit hat gerade hier eine Gährung erzeugt, welche noch nicht so weit abgeschlossen ist, daß man bestimmt sagen könnte, welche Schulorganisationen diesem Gebiete angemessen sind. Ich glaube daher bei dem Gedanken bleiben zu müssen, den ich bereits im Pädagogischen Archiv 1886, Heft 8, angedeutet habe: daß es zunächst richtig ist, sich diesem dunklen Raume von den beiden Grenzen aus zu nähern, die uns in heller Beleuchtung vor Augen liegen, und von da aus möglichst entwicklungsfähige, dehnbare Anstalten zu schaffen, deren praktische Wirkung man erwarten kann. Denn nichts ist gefährlicher, als nach irgend einer abstrakten Theorie dem Lauf der Geschichte vorgreifen zu wollen.

Daß diese Auffassung dem gegenwärtigen Zustande der Dinge entspricht, zeigt schon der schwankende Gebrauch der Worte Mittelstand und Mittelschule, ja das Aufkommen dieser Namen selbst. W. Bartholomäus in seiner beherzigenswerten Schrift über die Mittelschule²⁰⁾ versteht darunter die sogenannte Falksche und nennt Mittelstand den an die Kreise der Volksschule sich nah anschließenden Stand der Handwerker, kleinen Geschäftsleute u. s. w. Er sagt — und das ist doch für das steigende Bildungsbedürfnis auch dieser Kreise charakteristisch — daß für dieselben wenigstens eine Fremdsprache zur allgemeinen Bildung gehöre, also entweder das Englische oder Französische; er will aber auch die Möglichkeit lassen, daß beide neueren Sprachen gelehrt werden. Der Kursus soll ein Jahr länger als der der Volksschule dauern, also bis zum 15. Lebensjahre, doch soll es möglich bleiben, nach Bedürfnis noch mehr Klassen daraufzusetzen. Bartholomäus fordert ferner, daß sich die Mittelschule eng an die Volksschule anlehne, deren Unterbau sie sogar mitbenutzen oder an die sie sich als Fortsetzung anschließen könne. Auch sollen die Lehrer wie die der Volksschule nur seminaristisch gebildete sein, weil die sogenannte „wissenschaftliche“ Lehrweise der Akademiker für diese Schule nicht passe, und weil tüchtige Volks-

²⁰⁾ Pädag. Zeit- und Streitfragen, I, 1, Gotha, Emil Behrend, 1887.

schullehrer ihrer ganzen geistigen Entwicklung und sozialen Lebensstellung nach den Kreisen derselben näher stehen. Deshalb seien sie besonders geeignet, eine innige Verbindung zwischen Schule und Haus, die hier ganz unabweisbar sei, zu unterhalten und zu pflegen. Derartige Mittelschulen bestehen bereits in vielen Städten, man sollte sie meiner Meinung nach fördern und vermehren je nach dem Bedürfnis der einzelnen Gemeinden; auch die Mannigfaltigkeit der Gestaltung sollte man ihnen lassen, bis die Praxis zeigt, ob eine ihrer Formen und welche einen Anspruch auf allgemeine Geltung habe.

Aber es ist klar, daß die Falksche Mittelschule nur einen Teil des Raumes füllen kann, der zwischen der Gelehrtenschule und der Volksschule in der Mitte liegt. Denn wie die Kreise dieser Mittelschule unmittelbar an die der Volksschule sich anschließen, so sind andere Teile des sogenannten Mittelstandes nah mit denen der Gelehrtenschule verwandt. Erfordern doch bedeutendere industrielle und Handels-Unternehmungen vielfach sogar wissenschaftliche Bildung, und auch für das Kunsthandwerk und für einen rationellen Betrieb der Landwirtschaft wird eine tiefer eindringende Vorbildung immer notwendiger. Für diesen Teil des Mittelstandes ist unter den bestehenden Schulen die sechsklassige lateinlose höhere Bürgerschule am besten geeignet; auch Bartholomäus stellt dieselbe seiner Mittelschule als eine der für die oberen Zehntausend bestimmten höheren Schulen gegenüber. Zu dem Schülerkreise dieser Anstalt gehören aber auch 1) die meisten Schüler der unvollständigen höheren Schulen, deren es allein in Preußen etwa 140 giebt, 2) diejenigen Schüler, welche vor dem Schluß des Kursus (am zahlreichsten aus der Untersekunda) der Gymnasien und Realgymnasien abgehen. Es wäre sehr erwünscht und würde auch für das große Hauptziel, welches wir mit dem Streben nach einer Einheitsschule zu erreichen suchen, sehr förderlich sein, wenn einerseits die aus den beiden höheren Lehranstalten verschmolzene höhere Einheitsschule von diesen nicht zu ihr gehörenden Elementen möglichst befreit, und andererseits diesen selbst eine für ihren Lebensberuf besser passende und in sich geschlossene Bildung gewährt werden könnte. Ich würde am liebsten einfach die Umwandlung aller unvollständigen Anstalten in höhere Bürgerschulen nach den Lehrplänen von 1882 fordern, aber ich habe schon in dem oben bezeichneten Aufsätze (S. 24 f.) dargelegt, welche praktischen Bedenken diesem Wunsche entgegenstehen. Deshalb würde ich empfehlen, daß man auch hier die Zustände noch unfertig liefse, daß man aber das auch gegenwärtig schon Mögliche und offenbar Wünschenswerte sofort ausführte: die Beseitigung jener unvollständigen Anstalten durch Umwandlung derselben in sechsklassige Realschulen mit Latein. Nur müßte man dann dieser Sprache keine breitere Stellung im Lehrplan und keine größere Bedeutung einräumen, als ich a. a. O. ausgeführt habe, weil sonst die wesentlichen Vorzüge der jetzigen höheren Bürgerschulen gefährdet würden. Steinmeyer z. B. verlangt auch in

seiner letzten Äußerung über diese Schulart (in den Blättern für höheres Schulwesen 1887) noch immer zu viel Latein. Daneben könnte man die lateinlosen höheren Bürgerschulen zunächst bestehen lassen, wie sie sind, da schliesslich nur die Praxis entscheiden kann, ob nicht ihr Schülmateriel sich auf die Bartholomäussche Mittelschule und die Realschule mit Latein verteilen wird. Etwas weiter als ich geht hier Kruse²¹⁾. „Lateinlose Schulen,“ sagt er, „sind der einzig richtige Weg für die weit überwiegende Mehrzahl des gebildeten Bürgertums, welches keine Universitätsbildung sucht, und namentlich für alle diejenigen, welche heute aus Untersekunda mit einer ganz unfruchtbaren lateinischen Vorbildung in das Leben treten. Namentlich Schulen mit sechsjährigem Kursus — und auf diese Zahl sind meines Erachtens auch sämtliche Progymnasien und Realprogymnasien zu beschränken — sind erforderlich und vielleicht eine Oberrealschule in jeder Provinz.“ Wenn ich Kruse recht verstehe, so will er also alle unvollständigen höheren Schulen in lateinlose verwandeln; ich glaube, dass es den Bedürfnissen der kleineren Städte vorläufig noch besser entspricht, ihnen in mässiger Ausdehnung — etwa so, wie ich im Pädagog. Archiv vorschlug — das Latein zu lassen, sie aber sonst der höheren Bürgerschule von 1882 möglichst zu nähern. Für diejenigen Schüler, welche nach der Lebensstellung ihrer Familien später auf die Gelehrtenschule übergehen müssen, würde man dann — ähnlich wie an manchen Orten schon jetzt geschieht — einen Nebenkursus im Griechischen einrichten müssen, und man könnte wohl den Übergang in die Obersekunda der höheren Lehranstalten auch dadurch noch erleichtern, dass man von denjenigen Schülern, deren Abgangszeugnis gute Leistungen im Lateinischen nachweist, nur im Griechischen eine Nachprüfung verlangte. Auch ein Teil der jetzigen Realgymnasien würde sich wahrscheinlich von selbst in solche Realschulen mit Latein zurückverwandeln. Das Abgangszeugnis derselben müsste natürlich zum Einjährigendienste berechtigen, und, wenn es im Lateinischen gute Leistungen bezeugt, auch zu allem, was jetzt die Primareife des Realgymnasiums gewährt. Wenn man dann die Einjährigeberechtigung in der Gelehrtenschule nicht an die Reife für Obersekunda, sondern an das Maturitätszeugnis oder, was mir zu genügen scheint, an die Primareife knüpfte, dann würde wirklich ein grosser Teil der Schüler, welche jetzt ohne inneren Beruf das Gymnasium oder das Realgymnasium aufsuchen, die für sie offenbar besser geeignete Realschule mit Latein vorziehen.

Demnach scheint mir das System der allgemeinen Bildungsschulen, welches dem gegenwärtigen System der deutschen Gesellschaft entspricht, eine Reihe von vier Anstalten zu umfassen. Den einfachsten Lebensverhältnissen und Bildungsbedürfnissen entspricht die Volksschule, dann folgt die Falksche Mittelschule, darauf die Real-

²¹⁾ Zeitschr. f. G. W., 1887, S. 95 f.

schule mit Latein, endlich die Gelehrtschule. Diese Anstalten unterscheiden sich nicht der Art, sondern dem Grade nach. Alle wollen diejenige allgemeine Bildung vermitteln, welche dem gegenwärtigen Entwicklungsstande des Volksgeistes entspricht, aber sie thun es nicht alle in demselben Umfang und mit derselben Tiefe. Nicht die Kursusdauer, die sie beanspruchen, sondern die Zahl und Art der fremden Sprachen, welche sie in ihren Lehrplan aufnehmen, zeigt am deutlichsten ihre Stufenfolge. Man könnte sie danach die deutsche, die neusprachliche, die lateinische und die griechische Schule nennen. Der Übergang von einer dieser Stufen in die nächst höhere kann dem besonders Begabten nicht schwer fallen, da immer nur ein wichtiger Lehrgegenstand hinzutritt, eine besondere Anstrengung also immer nur in einem Fache notwendig wird. Am leichtesten ist der Übergang von der deutschen zur neusprachlichen und von der lateinischen zur griechischen Schule; auch dies wird im allgemeinen dem praktischen Bedürfnis entsprechen. Ebenso ist die formale Aufgabe aller vier Schulgattungen im wesentlichen die gleiche. „Die gute Schule gleicht stets sich selber,“ sagt Herbart, „immer ernährt sie dieselben Interessen, immer leitet sie zum Denken sowohl wie zum Beobachten; immer weist sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt; immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. Darum, weil sie dieses leistet, ohne etwas davon auszulassen; weil sie es gleichmäÙig leistet, ohne eins dem andern vorzuziehen, darum ist sie eine gute Schule.“ Aber obwohl sie diese Aufgabe überall erfüllt, thut sie es doch nicht immer in demselben Grade der Vollendung; vielmehr bedingt teils die Länge des Kursus und das Lebensalter der Zöglinge, teils die Zahl und Art der Bildungstoffe, mit denen sie arbeitet, hierin einen Unterschied.

So ist also die Einheit der Schule, die ich für wünschenswert halte, nicht die des ewig sich selbst gleichen logischen Begriffes, sondern die des lebendigen Organismus, Gestalt und Zusammensetzung dieses Organismus aber richtet sich nach dem Organismus des nationalen Geistes und wandelt sich mit demselben.

Umgekehrt freilich soll die Schule auch den nationalen Geist bestimmen helfen, wie alle Mächte des Lebens, sie soll insbesondere mit dazu beitragen, die geistige Einheit der Nation zu erhalten. Sie kann dieses der kirchlichen Spaltung unseres Volkes gegenüber, indem sie in sich den Haß der Konfessionen nicht duldet, sondern alles pflegt, was beiden gemeinsam ist, und beiden Gelegenheit giebt, ihren Angehörigen den schlichten Inhalt ihres Glaubens ohne den Kampf gegen die Andersgläubigen mitzuteilen. Sie kann auch den sozialen Gegensatz des vierten Standes gegen die Besitzenden mildern, nicht dadurch, daß sie Gebildete und Ungebildete in einen Schulraum äußerlich zusammenzwängt, sondern indem sie mithilft, den zwischen den Ständen bestehenden Bildungsunterschied

auszugleichen und dem vierten Stande neue sittliche und geistige Kräfte zu schaffen, durch welche er sich auch wirtschaftlich den besitzenden Klassen nähern kann. Sie vermag endlich dazu beizutragen, daß den höher gebildeten und besitzenden Ständen selbst in dem Kampf der Anschauungen und Interessen, welchen die Gegenwart erzeugt hat, diejenige Einheit der Weltauffassung und Gesinnung bewahrt bleibe, welche zu einem gedeihlichen Zusammenwirken an den großen Aufgaben der Gesamtheit notwendig ist.

Um aber alle diese Erfolge erreichen zu können, ist noch eine andere Einheit der Schule erforderlich als die eben geschilderte. Von dem lebendigen Organismus eines nationalen Schulwesens habe ich bisher gleichsam nur den Umriss, nur die äußere Form gezeichnet: es fehlt noch die lebendige Seele, welche ihn durchdringen und leiten soll, es fehlt gleichsam das Fleisch und Blut, in welchem die schaffende Kraft des Inneren weben und wirken kann.

Wer die Worte von Theodor Waitz, die ich an die Spitze dieser Abhandlung gestellt habe, in ihrer vollen Bedeutung würdigt, wird keinen Augenblick zweifeln: nichts anderes als der **nationale Gedanke** selbst kann die lebendige Seele unseres Schulwesens sein. Denn dieser Gedanke allein ist der Boden, auf dem alle Interessen sich vereinigen können, er allein steht zwischen und über allen Spaltungen und Parteien, und selbst seine Gegner im deutschen Volke müssen ihn wider ihren Willen wenigstens mit den Lippen anerkennen. Darauf also soll sich die Schule besinnen, daß sie eine deutsche sein, daß sie nationale Bildung gewähren muß. Alle Einseitigkeiten, alle Mängel müssen schwinden, wenn sie diese Mahnung befolgt.

Aber was ist nationale Bildung? Wir wollen im folgenden versuchen, es genauer zu bestimmen, indem wir dabei vorwiegend auf die Schulgattung Rücksicht nehmen, welche wir oben die griechische Schule nannten. Denn natürlich wird das Wesen der nationalen Bildung am vollständigsten in den gebildetsten Kreisen zu finden sein, und die diesen entsprechende Schule muß sie am umfassendsten in sich aufnehmen. Dazu kommt, daß gerade auf dieser Stufe der Bildung die Jugenderziehung jene gefährliche Spaltung zeigt, deren Beseitigung wir für eine der Hauptaufgaben einer gesunden Schulreform halten müssen. Nur wo die Betrachtung der höheren Schule, wie sie unserer Auffassung von der nationalen Bildung der Gegenwart entspricht, von selbst den Blick auch auf die anderen Schulgattungen lenkt, werden wir diese mit berühren.

2. Die formale Seite der nationalen Bildung.

Die erste Forderung, welche wir an eine nationale Erziehung stellen müssen, sagte ein ungenannter Freund unserer Schulen schon 1872²²⁾, ist die, daß sie aus dem ureigensten Geiste der

²²⁾ Über nationale Erziehung. Leipzig, Teubner, 1872, S. 3.

Nation erzeugt, nicht von anderswoher mechanisch herübergenommen sei. Daraus folgt von selbst die zweite Forderung, daß sie das wesentliche Gepräge dieses Geistes an sich trage; und fügen wir hiezu die dritte, daß sie die Fortpflanzung, Ausbildung, Erhöhung dieses Geistes mit bewußter Methode bezwecke und erreiche, so dürfte damit der wesentliche Inhalt des Begriffes gegeben sein. Der nationale Geist aber ist das gemeinsame Erzeugnis der Gesamtheit, das verdichtete Ergebnis der Geschichte des Volkes und wandelbar mit dem Fortschreiten derselben. Die gegenwärtige nationale Bildung muß also das Gepräge des jetzigen Zustandes des Volksgeistes tragen. Deshalb gaben wir weiter oben demselben Anonymus recht, wenn er verlangt, daß die nationale Erziehung jetzt in höherem Grade als bisher in jedem Einzelnen die Individualität, die Energie der subjektiven Persönlichkeit auszubilden habe, damit der Einzelgeist dem Gesamtgeiste entspreche. Denn dieser hat durch die großen Erfolge der letzten Jahrzehnte endlich das stolze Bewußtsein errungen, daß er sein Selbst nach der ihm eignen Besonderheit genießen und zur Geltung bringen kann und darf.

Die Erhebung aller Glieder des Volkes auf die Stufe der Individualität forderten wir daher als allgemeines Ziel aller nationalen Erziehung. Der Wert des Individuums aber, die Klarheit, Geschlossenheit und Kraft seines Selbstbewußtseins ist abhängig von dem Reichtum und der inneren Ordnung seines geistigen Lebens, und diese wieder von der Lebendigkeit, mit der alle Kräfte in ihm zusammengearbeitet haben, um seine Weltanschauung und seinen Charakter zu bilden. Die Universität, wie unsere Zeit überhaupt, braucht gesunde ganze Menschen, und diese müssen ihr die Schulen liefern, vor allem und in der vollsten Ausbildung natürlich die höheren.

Aber thun sie es wirklich? Vergessen sie nicht zu häufig, daß zu dem ganzen Menschen nicht bloß der Geist gehört, sondern ebenso wohl auch der Körper? Die Vernachlässigung der leiblichen Bildung ist ein allgemeiner Mangel unserer höheren Schulen, ja auch ein Mangel der Herbartischen Pädagogik, wie Ostermann nicht mit Unrecht hervorhebt.²³⁾ Nur bei den Hellenen, wenigstens den Athenern, herrschte ein wirkliches Gleichgewicht aller Elemente der Bildung: neben der μουσική gehörte auch die γυμναστική zu dem Begriff der παιδεία. Und diese hellenische Gymnastik erreichte — auch für diese Seite des Lebens bleibt sich der Grieche treu — naiv und unbewußt die allgemeine menschliche Scheitelhöhe und steht für alle Zeiten als Muster da. Der Hellene verachtete den handwerksmäßigen Athleten, aber er wahrte eben hiermit unbewußt die ideale Bedeutung der Gymnastik. Die Ziele der Leibes-

²³⁾ Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartischen Psychologie. Oldenburg, Schulze, 1887, S. 243.

übungen: Gesundheit, Stärke, Schönheit, Heiterkeit, scheinen damals erreicht worden zu sein. „Er kann weder lesen noch schwimmen“, ist ein altgriechisches Sprichwort.²⁴⁾

Eine gewaltige Geistesarbeit trennt uns von der Blütezeit des attischen Volkes, unsere gesamten Lebensformen sind andere geworden, aber gewisse Grundprinzipien des menschlichen Daseins bleiben sich immer gleich, so auch das Bedürfnis der leiblichen Erziehung neben der des Geistes, und es wäre traurig, wenn uns die Kulturarbeit von Jahrtausenden nicht weiter geführt hätte, als dazu, von der Harmonie der griechischen Erziehung nur die eine Hälfte zu kopieren.

Burgerstein giebt die Mittel an, durch die wir, ohne unsere bestehende Unterrichtsverfassung umzustürzen, eine tüchtige leibliche Ausbildung mit der geistigen verbinden können. Er fordert vor allem eine sorgfältige Körperpflege im engeren Sinne. Ich kann hier nicht im einzelnen wiederholen, was er über die Reinlichkeit, Lüftung und Heizung der Schulzimmer, über die Pflege des Auges, des Gehörs und der Zähne, die Herbeiführung einer gesunden Körperhaltung und die auch pädagogisch sehr wünschenswerte Herabsetzung der Schülerzahl, besonders in den unteren Klassen, über die Kleidung, sowie endlich über Aufgabe und Stellung eines Schularztes sagt. Manches wird man vielleicht nicht billigen können, meist aber sind seine Vorschläge beherzigenswert. Besonders möchte ich auf einen sehr einleuchtenden Gedanken hinweisen, den ich anderswo noch nicht gefunden habe: daß nämlich die schräge Lage unserer Schrift das ungesunde Sitzen der Schüler wesentlich mit verschuldet. Jeder Vater, der die ersten Schreibübungen seiner Kleinen beobachtet, wird bestätigen können, daß in der That das Natürliche eine aufrechtstehende Schrift ist, und daß die Kinder sich erst mühsam an die übliche schräge Lage der Buchstaben gewöhnen müssen. Hier wäre also die Möglichkeit gegeben, durch Einführung einer anderen Schrift ohne alle Kosten etwas für die Gesundheit der Kinder zu thun. Der Gewinn würde größer sein, als man auf den ersten Blick denkt. Denn teils in der Schule, teils zu Hause muß ja der Schüler einen sehr bedeutenden Teil der Arbeitszeit in der Schreibhaltung zubringen.

Sehr wichtig aber und von Burgerstein zu wenig beachtet ist ein anderer Gesichtspunkt. Leib und Seele im Menschen hängen aufs engste zusammen, unaufhörlich wirkt die eine auf den andern und umgekehrt. Deshalb läßt sich die Gesundheitspflege des Leibes von der der Seele kaum trennen, und auch für den Körper hat eine richtige Lehrweise große Bedeutung. Die Ermüdung des Nervensystems, welche längere geistige Arbeit natürlich erzeugt und die Arbeit der Schule auch in normalem Zustande erzeugen

²⁴⁾ L. Burgerstein, Die Gesundheitspflege in der Mittelschule, Wien, Alfr. Hölder, 1887, S. 9 f. Meine folgenden Bemerkungen über die Schulhygiene beruhen zumeist auf dieser Schrift.

muß, wird bei weitem geringer werden, wenn die Unterrichtsweise der Fassungskraft und dem Alter des Zöglings besser als bisher angepaßt und mehr als gegenwärtig das freie Interesse die Triebfeder der Arbeit geworden sein wird.

So haben also selbst für die Pflege des Körpers die methodischen Reformbestrebungen, welche jetzt die pädagogische Welt so lebhaft beschäftigen, großen Wert; unmittelbar aber und stärker wirkt auf die Kräftigung des Leibes eine angemessene Übung desselben durch Bewegung. Turnen, Tanzen und Fechten sind die drei Hauptarten dieser Übung, welche Burgerstein fordert. Das Turnen, sagt er, bedeute eine planmäßige Übung und Stählung des gesamten Muskelsystems, das Tanzen entwickle die körperliche Anmut, das Fechten endlich erziehe zur größten Geistesgegenwart und Kaltblütigkeit bei Benutzung des Körpers und rufe augenblicklichen Gehorsam desselben dem Gebote des Willens gegenüber hervor; auch gewöhne es das Auge außerordentlich an Präzision. Außerdem empfiehlt er noch im Sommer Schwimmen und im Winter Schlittschuhlaufen. — Es wäre gewiß gut, wenn die Schule für alle diese Übungen sorgen könnte, jedenfalls aber muß sie die größte Aufmerksamkeit der wichtigsten unter ihnen, dem Turnen, zuwenden. Wir haben an unseren höheren Schulen durch alle Klassen zwei Stunden obligatorischen Turnunterricht, aber die Bedenken, welche Burgerstein gegen den jetzigen Betrieb desselben anführt, scheinen mir teils für eine große Zahl von Schulen zutreffend zu sein, teils sogar für alle. Denn es fehlt dem Schulturnen notwendig der fröhliche, freie Charakter, dessen die Leibesübungen bedürfen, es macht zu sehr den Eindruck einer langweiligen Schulstunde. Daher ist es sehr erfreulich, daß die Pflege der Turnspiele auch von seiten der Regierung soweit möglich gefördert wird. „Man glaube auch nicht, daß solche Spiele dem formalen Turnen gar soweit im körperlichen Bildungseffekt nachstehen. Vernois sagt, er kenne keinen Muskel, der nicht sowohl allein, als mit seinen Nachbarn bei den gebräuchlichen Spielen der Jugend in lebhafter, harmonischer Thätigkeit sei.“²⁵⁾

Mir scheint nun, daß man mit großem Nutzen die Turnspiele sowohl wie ein freieres Turnen in den regelmäßigen Betrieb unseres Unterrichts einbeziehen könnte, wenn man nur die schon bestehende und bewährte Einrichtung der Pausen zwischen je zwei Lehrstunden etwas erweiterte und die Schulzeit zweckmäßiger auf den Tag verteilte. Schon jetzt hat ein großer Teil unserer Schulstunden nur 50 Minuten, nähme man dieses als normale Zeit für alle Schulstunden an, so würden an einem Tage von 6 Schulstunden 60 Minuten, an einem solchen von 5 Schulstunden 50 Minuten zu Pausen zur Verfügung stehen. Wenn man ferner auf jeden Morgen immer fünf Schulstunden legte, so würde man dazwischen vier Pausen legen können, je 10 Minuten nach der

²⁵⁾ Burgerstein a. a. O., S. 64.

ersten und dritten, je 20 Minuten nach der zweiten und vierten Schulstunde. Im Sommer würde also dieser Morgenunterricht von 7 bis 12 Uhr 10 Min., im Winter von 8 bis 1 Uhr 10 Min. dauern. In den unteren Klassen würden auf den Nachmittag nur noch zwei wöchentliche Turnstunden, in den mittleren und oberen Klassen — wenn ich als Gesamtzahl der wöchentlichen Lehrstunden die höchste annehme — nur noch zwei wissenschaftliche (statt wie bisher acht), zwei Sing- und zwei Turnstunden fallen. Natürlich müßte der Nachmittagsunterricht dann um 3 Uhr 10 Min. anfangen. Dadurch würde für alle diejenigen Familien, welche zwischen ein und zwei Uhr zu Mittag essen (in meiner Vaterstadt die weitaus größere Zahl), eine bessere Lage der Hauptmahlzeit zu der Unterrichtszeit gewonnen sein als gegenwärtig. Denn das Essen würde sich dann an den Morgenunterricht näher anschließen (etwa von 1 $\frac{1}{2}$ bis 2 Uhr im Winter, im Sommer früher), bis zum Nachmittagsunterricht aber würde selbst im Winter nach Tisch noch 1 Stunde 10 Minuten freie Zeit bleiben. Auch für die Familien, welche zwischen 4 und 5 Uhr zu Mittag essen, würde weniger als bisher Störung eintreten. Ferner aber würde man die längeren Pausen von 20 Minuten zu Reihen- und Ordnungsübungen, Stabübungen und Turnspielen benutzen können. Diese müßten von den Schülern der oberen Klassen geleitet werden, die beiden obligatorischen Turnstunden müßten sie dazu befähigen. Der aufsichtsführende Lehrer dürfte weiter nichts zu thun haben, als Ausschreitungen zu verhindern und darauf zu halten, daß alle, die nicht durch triftige Gründe abgehalten sind, an den Übungen teilnehmen. Anfangs würde vielleicht einiger Zwang nötig sein, um die Schüler an diese Einrichtung zu gewöhnen, wäre sie aber erst zum allgemeinen Brauch geworden, so würde sie gewiß sehr gern befolgt. Sie würde auch den sittlichen Vorteil haben, besser als bisher die Schulgemeinde zu einem Ganzen innerlich zusammenzuschließen und die Schüler an Verwendung der Pausen zu unerlaubten Zwecken zu hindern. Die beiden kleineren Pausen müßten dem Frühstück und ganz frei gewählter Bewegung überlassen bleiben.

Eine solche Einfügung des Turnens zwischen die Lehrstunden würde demselben eben den Charakter des Fröhlichen und Freien geben, den es jetzt entbehrt, und selbst auf die beiden eigentlichen Turnstunden würde diese Einrichtung belebend zurückwirken. Innere Bedenken dagegen scheinen mir kaum vorhanden zu sein. Daß lebhaftes Spiel zwischen den Schulstunden diese nicht schädigt, sondern im Gegenteil größere Frische erzeugt, hat schon die jetzige Pauseneinrichtung bewiesen; und auch die Meinung, daß fünf Schulstunden am Morgen hintereinander zu viel seien, kann ich nicht für berechtigt halten. Ich habe früher, als nur zwischen der zweiten und dritten Schulstunde eine Pause von 15 Minuten üblich war, lange die fünfte Morgenstunde zu unterrichten gehabt, an einem Gymnasium und an einem Realgymnasium, an jenem sogar im Französischen, dem doch meist ein geringeres Interesse entgegengebracht wird, ich

habe aber nie bemerkt, daß der Unterricht besonders schwierig, die Teilnahme der Schüler besonders gering war. Dagegen habe ich fast regelmässig große Erschlaffung in der ersten Nachmittagsstunde von 2 — 3 Uhr wahrgenommen. Vollends aber wird das Bedenken, daß die Schüler in der fünften Stunde geistig übermüdet würden, dann schwinden müssen, wenn leibliche und geistige Thätigkeit in der vorgeschlagenen Weise wechseln.

Viel größer sind die äußeren Schwierigkeiten, welche meinem Vorschlage entgegenstehen. Denn er ist natürlich nur ausführbar, wenn ausreichende Spielplätze und eine besondere Turnhalle mit den nötigen Geräten neben jedem Schulgebäude vorhanden sind. Das ist aber noch keineswegs überall der Fall. Demnach würde ich wünschen, daß man zunächst nur die Lage der Schulstunden und die Länge der Pausen zwischen ihnen in der angegebenen Weise ordnete; auch das würde schon eine Verbesserung gegenüber dem Bestehenden sein. Die geeigneten Lokalitäten und die Geräte müßte man dann allmählich von Fall zu Fall fortschreitend zu beschaffen suchen.

Wäre aber diese Reform durchgeführt, so würde auch das Maß der geistigen Arbeit im Verhältnis zu der Ruhezeit und den Körperübungen wohl nicht mehr zu groß sein. Denn es würde ja nicht wirklich 32 Stunden jede Woche wissenschaftlich gearbeitet, wie der Lehrplan äußerlich angeben würde, sondern nur $26\frac{2}{3}$, d. h. im Durchschnitt etwa $4\frac{1}{2}$ Stunden täglich. Nimmt man dazu täglich zwei Stunden häusliche Arbeit, so beträgt die Gesamtsumme täglich $6\frac{1}{2}$ Stunden. Ich komme also nahe an das von Burgerstein berechnete Durchschnittsmaß von 6 Stunden²⁶⁾, und habe dabei die höchste Zahl wissenschaftlicher Lehrstunden angenommen, die überhaupt vorkommt. Auch das Zeichnen ist darin eingerechnet. Nicht so weit vermag ich mich Burgersteins Wunsch zu nähern, daß die Schule neben der geistigen Ausbildung drei Stunden täglich der körperlichen Beschäftigung verschiedener Art zuweisen möchte, vielmehr komme ich, wenn ich die beiden obligatorischen Turnstunden und die größeren Pausen zwischen den Lehrstunden zusammenrechne, nur zu täglich einer Stunde im Durchschnitt. Etwas erhöht würde diese Ziffer nur für diejenigen Schüler, welche an dem wöchentlich einmal stattfindenden freiwilligen Turnen teilnehmen. Aber ich bin zweifelhaft, ob Burgerstein hier nicht zu weit gegangen ist, denn er rechnet in die genannte Zeit für körperliche Übungen Schwimmen und Baden, Tanzen und Fechten mit ein, ob aber nicht trotz aller entgegenstehenden Bedenken die Sorge für diese Seiten der Körperpflege dem Hause überlassen bleiben muß, scheint mir doch noch nicht entschieden zu sein. Jedenfalls würde die von mir empfohlene Reform auch in dieser Beziehung ein Fortschritt sein; denn sie liefse dem Hause schon durch Ersparung

²⁶⁾ A. a. O., S. 121.

eines Teils der Schulwege die Zeit für diese Übungen viel mehr frei, als es die jetzigen Einrichtungen thun.

Wenn also hauptsächlich äufßere Schwierigkeiten zu überwinden sind, um der körperlichen Bildung in der Schule einen genügenden Raum neben der geistigen zu verschaffen, so ist es äußerlich ziemlich leicht, aber innerlich um so schwieriger, auch die Mängel zu überwinden, welche der formalen Ausbildung des Geistes in unserem höheren Schulunterricht gegenwärtig anhaften. Es sind dieses hauptsächlich zwei, der eine ist allen höheren Schulanstalten gemeinsam, der andere nur dem Gymnasium eigentümlich.

Wir leiden an einer Hypertrophie des Intellekts, sagt Burdach²⁷⁾, und es kündigt sich bereits eine Atrophie des sittlichen Willens und des Gemütes an. Der gegenwärtige Gymnasialunterricht bildet wohl Verstand und Urteil, bildet Kritik und vielleicht auch Geschmack, erweitert den geistigen Gesichtskreis, steigert die Aufnahmefähigkeit von Eindrücken, regt die gesamte Denkhätigkeit an, aber läßt — in den meisten Fällen wenigstens — die andere Hälfte des Menschen, die seelische, gemütliche, sittliche oder wie man sie nenne, unberührt und unentfaltet. Und nun rufe man sich ins Gedächtnis die immer gesteigerten Klagen über die Zerfahrenheit und Verwilderung unserer Zeit, über den Rückgang der Sittlichkeit und des Idealismus, über die Abnahme der ästhetischen Interessen, über das Schwinden der Begeisterungsfähigkeit, über unsere blasierte, weltkluge Jugend, über den Mangel an Ehrfurcht und Pietät, über die Roheit des Herzens, alles gerade in den „gebildeten Kreisen“, und man wird die Mahnung unseres Reichskanzlers gewiß an der Zeit finden, nach der politischen Einigung und Festigung Deutschlands müssten jetzt alle Patrioten an unserer „inneren nationalen Wiedergeburt“ arbeiten. Der Schule aber, die über allen Parteien steht, fällt dabei die Hauptaufgabe zu; denn wirksamer als Zölle und wirtschaftliche Reformen dürften sich dabei wohl Reformen der Menschen erweisen, die einzig die Schule durchsetzen könnte. Die Reform kann aber nur von oben anfangen, das Gymnasium muß also vorangehen; es muß mehr als bisher die Bildung des Gefühles und des Willens betonen.

Wer würde sich nicht freuen über diese warmen Worte Burdachs, wenn derselbe auch die Schäden unserer Zeit in der Lebhaftigkeit seiner Empfindung vielleicht etwas zu schwarz gemalt, die Macht der Schule sie zu heilen etwas zu groß dargestellt hat? Auch das ist klar, daß seine Mahnung ebensowohl für die anderen höheren Schulen paßt, wie für das Gymnasium, an welches er sie richtet. Sehr schwer aber sind die Mittel zu finden, mit deren Hülfe wir eine tiefe Einwirkung auf das Gefühl und den Willen unserer Zöglinge zu erreichen wirklich erwarten dürfen.

²⁷⁾ Anzeiger f. deutsches Altertum, XII, 2. März 1886, S. 134 ff.

Burdach selbst erhofft das Heil lediglich von einer Änderung des Unterrichtsstoffes. Er sagt, es fehle unserm Gymnasium jetzt an einem lebendigen, Wärme ausstrahlenden Mittelpunkt. Früher sei das Altertum ein solcher gewesen, jetzt müsse das Studium der eigenen Sprache, Litteratur und Geschichte dazu erhoben werden. Auch in Frankreich, das sich von seinem tiefen Falle aufzurichten suche, habe die Schule ihren nationalen Beruf erkannt, dort werde altfranzösische Sprache und Litteratur gelehrt und das alte Rolandslied gelesen. Ich gebe gern zu, daß die Unterrichtsstoffe für die Anregung des Gefühles und Willens verschieden geeignet sind, und daß für alles Heimatliche das Herz besonders leicht erwärmt werden kann, aber doch sind die Stoffe allein ohne Wert: ihre Wirkung versagt, wenn sie nicht richtig behandelt werden. Demnach scheint die Methode die Hauptsache zu sein, und gewiß ist auch sie von Bedeutung. Allein gerade wenn es sich um die Erziehung des Gemütes und des Willens handelt: wie oft bleibt dann auch die beste Methode kalt und tot! Im Gefühle steckt das Allerpersönlichste des Menschen, hier verbirgt sich das Geheimnis der Seele, dem gegenüber die Reflexion versagt. Wer nicht in seiner Persönlichkeit von selbst die Kraft hat, auf das Herz zu wirken, der taugt nicht zum Lehramte, und keine Kunst der Unterweisung kann ihn dazu tauglich machen. Wer nicht von dem Werte dessen, was er seinen Schülern lehrt, in seinem Gemüte lebendig durchdrungen ist, wem nicht diese innere Ergriffenheit die Rede hebt und adelt, der wird auch die Schüler nicht fortreißen und ihnen seine eigenen Gefühle nicht mitteilen können. Hier vor allem gilt das Wort, daß die Persönlichkeit den Lehrer macht; hier bewährt sich der Ausspruch Goethes: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“

Das ist das Ergebnis, zu welchem auch Ostermann in seiner schönen Betrachtung über die Mittel, auf das Gemüt der Kinder zu wirken, zuletzt gelangt; aber auf der andern Seite wäre es thöricht und einseitig, die Hülfen zu verschmähen, welche in der Wahl der Stoffe und der Kunst des Unterrichtens gegeben sind, vielmehr bleibt hier wie überall in der Pädagogik der Grundsatz richtig, daß die höchsten Erfolge nur durch beides zusammen gewonnen werden können, durch die rechte Persönlichkeit und die rechte Wahl und Behandlung des Lehrstoffes.

Deshalb dringt Ostermann²⁸⁾ mit Recht darauf, daß man auf solche Unterrichtsstoffe mehr Gewicht lege, welche das Gemüt der Kinder zu veredeln besonders geeignet sind, aber er bezeichnet als solche nicht allein die vaterländischen wie Burdach, sondern viel allgemeiner: Religion, gute Lektüre, Erzählungen aus der Geschichte und Sage, volkstümlichen Gesang und Poesie u. s. w.; für die höheren Schulen verlangt er insbesondere, daß das Studium der alten Klassiker noch weit mehr darauf angelegt werde, den idealen Gehalt

²⁸⁾ Vergl. zum Folgenden die hauptsächlichsten Irrtümer u. s. w., S. 225 bis 242.

derselben dem Gemüte nahe zu bringen. Er betont ferner, daß die gemütliche Wirkung des Unterrichts auch durch dessen Anschaulichkeit in hohem Maße bedingt sei. Wirkliche Dinge, lebendige Thatfachen und Personen, kurz alles Konkrete und Individuelle wirkt auf das Gefühl ungleich stärker und nachhaltiger ein als die abstrakte Belehrung. Nun kann freilich der Unterricht nicht das Leben völlig ersetzen, wo die Dinge selbst auf uns einwirken, aber er kann doch durch das Bild, die Erzählung und die anschauliche Beschreibung die Phantasie des Kindes anregen, daß es sich die Wirklichkeit rekonstruiere. Vor allem sollte im Religionsunterrichte das Abstrakte und Übersinnliche stets im Gewande konkreter Beispiele und Erzählungen dargeboten werden. Ein rein systematischer Religionsunterricht, wie er leider noch so oft erteilt wird, wirft für das Gemüt und das religiöse Leben wenig oder nichts ab. Man sollte sich ein Beispiel nehmen an der Lehrweise Christi, deren ergreifende Wirkung zum großen Teil eben in der Plastik ihrer Darstellung liegt. Das eine Gleichnis vom barmherzigen Samariter ergreift ein Kindesgemüt mehr und legt ihm die Pflicht der Barmherzigkeit viel lebendiger ans Herz, als wochenlange Katechisationen über das Wesen der Barmherzigkeit. Man sollte überhaupt — auch in den Oberklassen des Gymnasiums — mehr als bisher die Bibel selbst lesen lassen, statt einzelne Sprüche als Belege für die betreffenden Lehrmeinungen der Kirche daraus loszulösen; man sollte namentlich diejenigen Teile der Schrift, welche als Äußerungen lebensvoller Persönlichkeiten dastehen, zunächst als solche darbieten. Wieviel eindringlicher würden z. B. die Episteln Pauli auf das Gemüt wirken, wenn der Schüler in ihnen zuerst und vor allem den tiefen und gewaltigen Charakter des Apostels sehen und empfinden und die in ihnen enthaltenen Lehren als Mahnungen eines wahrhaft großen Mannes auffassen lernte! — Wo man mit niederen Altersstufen zu thun hat, gilt natürlich die Regel, daß sich alle Erzählung und Schilderung nicht in farblosen Umrissen bewege, sondern in das Individuelle und kindlich Kleine eingehe. Ostermann führt an dem Beispiele Hofers schön aus, wie der Lehrer Bilder und Ereignisse ausmalen müsse mit lebensvollen Zügen, die dem kindlichen Interesse naheliegen. Das Kind muß in dem Unterrichte gleichsam etwas erleben, wenn es von der Hoheit des dargebotenen Stoffes wirklich ergriffen werden soll.

Allein es kommt nicht bloß darauf an, daß Gefühle überhaupt erregt werden, sondern daß aus ihnen jene Nachhaltigkeit des Interesses entstehe, welches wir solchen Dingen bewahren, die unser Gefühl früher irgendwie beschäftigt haben. Diese wird um so vollständiger erreicht werden können, je tiefer eine Sache von vornherein unser Gefühl ergriffen, und je öfter sich uns ihr Wert im Gefühle angezeigt hat. Wollen wir daher das Interesse unserer Zöglinge mit Erfolg und für immer an die Welt des Idealen fesseln, so müssen wir sorgen, daß sie bis ins Innerste ihres Herzens davon

erfüllt und dafür begeistert werden, und daß ihr Gemüt immer von neuem wieder mit idealen Eindrücken genährt wird. Wir müssen diese Einwirkung um so länger fortsetzen, je mehr wir von dem Strudel des Lebens befürchten müssen, daß er das Gemüt zerstreue und vom Idealen wieder ablenke. Besonders in den Kreisen der höheren Schulen kommen wir mit kindlichen Eindrücken nicht aus, wir müssen unsere Arbeit bis in das Lebensalter ausdehnen, in welchem die Grundzüge der Persönlichkeit allmählich fest werden.

Natürlich dürfen wir ferner auch nicht planlos jedes Gefühl gleich stark erregen. Weder darf eine Art der Gefühle unverhältnismäßig bevorzugt, noch das, was weniger tief und wertvoll ist, dem Wertvolleren vorgezogen werden. Um Mißverhältnissen dieser Art vorzubeugen, muß auch angemessene Belehrung mitwirken.

Nur so ist es möglich, daß das Gefühlsleben diejenige Stetigkeit und Harmonie gewinnt, welche es fähig macht, die Grundlage eines auf das Ideale gerichteten Charakters zu werden. Aber auch wenn wir diese Grundlage vollkommen gelegt haben, dürfen wir doch nicht darauf vertrauen, daß sich der Charakter ohne unser Zuthun darüber erbaue.

Werteindrücke und Wertschätzungen regen allerdings ganz von selbst zu guten Bestrebungen an, aber nicht immer gehen diese zu Entschliefungen und Thaten über. Deshalb muß der Erzieher dem Zöglinge Gelegenheiten schaffen oder die Kraft seines Willens unterstützen, damit es ihm oft gelingt, sich in den verschiedenen Richtungen des Guten frei zu entschließen und zu handeln. Dann wird sein Handeln in diesen Richtungen an Sicherheit und Leichtigkeit zunehmen, und seine Willensenergie wird erstarken. Dann werden auch die aus dem Interesse entspringenden guten Bestrebungen und Vorsätze zu eigentlichen Grundsätzen sich verdichten, wie der echte Charakter sie einschließt.

Freilich kann diese freie Sittlichkeit, die doch allein den Namen der Sittlichkeit wirklich verdient, erst dann fest werden, wenn Körper und Seele zur Reife kommen, und ich habe hieraus schon oben gefolgert, daß wir das Gemüt unserer Schüler im wesentlichen gleichartig beeinflussen müssen bis zum Alter der Prima hinauf, wenn wir in ihnen eine gewisse Gleichartigkeit der Charakterrichtung erzielen wollen. Aber vorzubereiten ist eine solche freiere Einwirkung doch vom Beginn der Schulzeit an auf dem mehr zwangsmäßigen Wege der Gewöhnung und Gesetzeszucht. „Wie der Acker — um an diesem Beispiel unsere Meinung zu verdeutlichen — zunächst gehörig vorbereitet, aufgelockert und gereinigt werden muß, damit der Same in ihm Wurzel schlagen und unbehindert gedeihen könne: so muß auch der Boden der kindlichen Seele, ehe der Erzieher die Keime religiösen und sittlichen Lebens in denselben einsetzt, durch Zucht und Gewöhnung vorerst angemessen zubereitet werden, damit jene Keime eindringen können und nicht durch das Unkraut sinnlicher Begierden sofort überwuchert werden.“

Außerdem müssen wir die Entwicklung freier Sittlichkeit noch dadurch unterstützen, daß wir die Energie des Willens als solche stärken, indem wir ihm Gelegenheit zu wiederholter Bethätigung schaffen. Doch ist nicht jede Übung des Willens gleich wertvoll. Nur im Kampfe erstarkt die Kraft, und in solchen Kampf die Seele des Kindes hineinzustellen, ist eine der Aufgaben des Erziehers. Gelegenheit, ja Nötigung zu geistigen Kämpfen bietet das Leben täglich und stündlich, auch das Schulleben thut es, teils durch die mannigfachen persönlichen Verhältnisse des einzelnen Schülers zu seinen Mitschülern oder zu den Lehrern, teils durch die Anforderungen des Unterrichts selbst. Jede Art ernster, angestrebter Arbeit ist ein treffliches Mittel zur Stärkung der Willenskraft. Denn Kinder neigen von Natur zur Bequemlichkeit, zur Zerstreutheit und beständigem Wechsel. Es ist deshalb nicht an und für sich zu tadeln, wenn nach der Anstrengung der Schule der Geist des Kindes Ermüdung zeigt, denn wie sollte eine rechte Kraftübung möglich sein ohne dieselbe?²⁹⁾ Nur muß für genügenden Wechsel körperlicher mit geistiger und der verschiedenen Arten geistiger Arbeit mit einander gesorgt werden, und nach vollendeter Schularbeit muß hinreichende Zeit zum Ruhen für Seele und Leib überbleiben. Daher haben wir weiter oben eine zweckmäßigere Verteilung der Schulstunden auf den Tag, sowie eine Erweiterung der Pausen zwischen den Lehrstunden und Verwendung derselben zu Körperübungen empfohlen. Dies scheint uns um so richtiger, weil auch jede körperliche Kraftanstrengung und die damit verbundene Überwindung natürlicher Schläffheit, Bequemlichkeit und Furchtsamkeit ein vorzügliches Mittel ist, um die Jugend zu thatkräftiger Energie und Entschlossenheit heranzubilden.

Ich habe geglaubt, etwas ausführlicher die Mittel angeben zu müssen, welche die Schule hat, um Gefühl und Wille zu entwickeln; denn einerseits ist gerade diese Seite der formalen Bildung für das Hauptziel der Erziehung, die Individualität in Steinthals Sinne, besonders bedeutend und wird doch von allen höheren Schulen gegenüber der intellektuellen Bildung sehr vernachlässigt, andererseits sind die inneren Schwierigkeiten gerade hier am bedeutendsten, ja auch dann, wenn wir alle oben genannten Mittel in vollendeter Weise anwendeten, würden wir doch noch mit Ostermann zugestehen müssen, daß das wirkliche Leben mit seinen Mächten am tiefsten und nachhaltigsten in die Gefühlswelt des Kindes eingreift. Eine lebendige Anschauung, ein Vorbild in dem Kreise der Familie oder der

²⁹⁾ Ich zweifle deshalb, ob Beobachtungen, wie sie Burgerstein a. a. O., S. 44, anführt, wirklich Überbürdung beweisen. Man müßte vielmehr nachweisen, daß die der Anstrengung folgende Ruhe die normale Frische des Geistes nicht wieder herstellt, man müßte also eine längere Reihe von Beobachtungen vergleichen, die alle beim Beginne der Schulzeit angestellt wären.

Freunde des Kindes wirkt oft mehr als aller Unterricht, und wenn auch der Lehrer selbst sich die persönliche Zuneigung und Liebe seiner Schüler erringen kann, so vermag er doch nie mit der Innigkeit derjenigen persönlichen Verhältnisse zu wetteifern, welche das Leben, vor allem das der Familie knüpft.

Viel günstiger steht die Schule in bezug auf die Bildung der Intelligenz, und vielleicht ist darin einer der Gründe zu suchen, weshalb wir diese Seite der formalen Geistesbildung in allen unseren höheren Schulen so sehr bevorzugt finden. Ein sachkundiger und ruhiger Beurteiler, Herman Schiller³⁰⁾, erkennt unter den beiden wetteifernden höheren Schulen, dem Gymnasium und Realgymnasium, jenem in der formalen Bildung die Palme zu. „Betrachtet man ein durch elementare, aber eindringende Beschäftigung für alle Hauptrichtungen des Wissens gewecktes Verständnis und Interesse, sowie eine möglichst allseitige Ausbildung der geistigen Fähigkeiten und namentlich eine an Sprachdenkmälern von einfachem und doch bedeutendem Inhalte und vollendeter Form gebildete Denk- und Redefähigkeit als die beste Vorbildung zu allen Berufsarten, so wird der Vorzug, den die öffentliche Meinung den Gymnasien giebt, wohl berechtigt sein.“ Auch ich halte dieses Lob der Gymnasien für richtig, zumal Schiller doch auch die Einseitigkeit wenigstens berührt, an welcher es leidet, ich meine die übermäßige Hochschätzung des philologischen Elementes unserer Bildung, namentlich der klassischen Sprachen.

Gleichsam die beiden Thore, sagt Herbart³¹⁾, durch welche der bunte Inhalt der Außenwelt in die Seele des Kindes eingeht, sind das Ohr und das Auge, die Sprache und die Anschauung. Anfangs scheint sich die umgebende Welt diese Eingänge fast selbst zu versperren durch ihre Vielheit, Buntheit, Mannigfaltigkeit. Die Menschen sprechen so schnell, pressen in eine Silbe so viel Laute, in wenig Worte so viel Gedanken, — die Natur zeigt auf einer Flur so viele Formen, in einer Blume so viele Farben, — das Gerät im Hause ist so beweglich, verändert Stellung und Gebrauch so oft: — zwar alle diese Verwirrung durchdringt das kleine Kind, weil es von dem lebhaftesten Bedürfnis getrieben wird zu vernehmen, zu hören und zu sehen; aber es überwindet diese Massen, es macht sich mit den Dingen bekannt; es lernt Sprache verstehen und sich durch Sprache verständlich machen; es lernt mit den Augen den Ort bestimmen, wohin die Hand greifen muß, um den Gegenstand zu fassen. Wir sagen dann, es könne sprechen — es fällt uns aber kaum ein zu sagen, es könne nun auch sehen; wir bilden in der Schule mit der größten Sorgfalt das Sprachvermögen weiter und führen dem Zögling, so vollständig wir können, das Weltbild zu, welches in der Sprache niedergelegt ist — wir denken aber nicht daran,

³⁰⁾ Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 6.

³¹⁾ Willmann, Herbarts pädag. Werke, I, S. 94.

ebenso sorgfältig auch das Anschauungsvermögen weiter zu entwickeln, gleich als ob jeder, der mit offenen Augen geboren ist, deshalb auch schon verstände, sie zu gebrauchen.

Und doch ist das Weltbild, welches wir dem Auge verdanken, ebenso wertvoll, ja es giebt Fälle, in denen es wertvoller ist als das durch die Sprache vermittelte. Auch das Auge hat gleichsam eine Sprache, die der Gröfse, der Form und der Farbe. Wie schwerfällig, wie unzulänglich ist dieser gegenüber die Wortsprache, wenn sie es unternimmt, einen Berg, einen Baum, die Form eines Flusses zu beschreiben! Wie klar und verständlich redet die Sprache des Auges aus unseren Museen, Sammlungen und Ausstellungen aller Art, aus unseren zoologischen und botanischen Gärten, aus den Illustrationen unserer wissenschaftlichen Litteratur! Wieviel deutlicher sprechen die Schöpfungen der alten Völker auf dem Gebiete der bildenden Kunst und des Handwerkes durch Form und Farbe zu uns, als irgend ein Buch es vermöchte! Keine Schilderung in Worten kann uns die Aufschlüsse ersetzen, welche uns der Anblick solcher Denkmale über das Gefühls- und Gedankenleben unserer Vorfahren giebt.³²⁾ Und wenn es gilt, dem Gemüte den herzerfreuenden Glanz einer sonnenbestrahlten Landschaft, oder die süfse Schwermut der Mondnacht nahe zu bringen, wetteifert da nicht der Maler mit dem Dichter? Oder wenn wir nach langer Trennung den Freund wiedersehen, worin empfinden wir seine Liebe unmittelbarer und tiefer, in dem leuchtenden Glanze seines Auges, in welches wir blicken, oder in dem Worte des Willkommens, das uns entgegentönt? Ja selbst die Tiefen der Gottheit sind der Sprache des Auges nicht verschlossen. Vor dem Zeusbilde im Tempel zu Olympia ergriffen den Griechen, in dem magischen Helldunkel eines gothischen Domes ergreifen uns Christen die Schauer der Gottheit.

Fast wunderbar scheint es, dafs gerade der Philologe die Pflege des Auges und der Anschauung vernachlässigt. Denn wenn die Philologie nicht blofse Sprachwissenschaft werden soll, sondern klassische Altertumswissenschaft bleiben, so mufs die Kenntniss von Dichtung und Schrifttum durch die Erforschung der Werke der bildenden Kunst ihre Ergänzung finden: erst in der Durchdringung beider Gebiete läfst sich der Geist der Alten, zumal der Griechen, in seiner höheren Einheit erfassen. Die Philologie kann also zur Verwirklichung ihrer eigenen Ideale der Archäologie nicht entraten; das Organ für archäologisches Erkennen aber ist das Auge.³³⁾ Und was von der Erforschung der alten Kunst gilt, gilt auch von der wissenschaftlichen Behandlung der neueren. „Das

³²⁾ F. Flinzer, Lehrbuch des Zeichnenunterrichts, ³ Velhagen & Klasing 1882, S. 19 f.

³³⁾ H. v. Brunn, Archäologie und Anschauung, München, Wolf & Sohn, 1885.

Ziel“, sagt H. v. Brunn³⁴⁾, „ist eine Kunstwissenschaft, aufgebaut auf dem Verständnis der Form, und zwar nicht einem instinktiven, sondern einem bewußten Verständnis, welches der systematisch begründeten Kenntnis der Sprache auf philologischem Gebiete nicht nachstehen darf.“

Noch mehr aber als die Kunstlehre bedürfen alle andern der Philologie ferner stehenden Zweige des Universitätsstudiums und die technische Hochschule der Pflege der Anschauung. Nicht weniger endlich bedarf ihrer das Leben. Seitdem die industriellen Weltausstellungen den klaren Beweis geliefert haben, daß die deutsche Kunstindustrie weit hinter der anderer Kulturstaaten zurückgeblieben ist, hat man in Deutschland mit Schrecken gewahrt, daß man sich seit langer Zeit eine schwere Nachlässigkeit hat zu schulden kommen lassen, indem man versäumte, durch sorgfältige Pflege des Auges und der Anschauung den Sinn für die Form, zumal die schöne, in der Jugend zu entwickeln und auszubilden. Deshalb wird seitdem in Fach- und Fortbildungsschulen, in Handwerkerschulen aller Art mit erhöhtem Eifer gezeichnet. Aber das genügt nicht. Auch in dem Käufer muß der Sinn für das Schöne ausgebildet sein, sonst bleibt für den Handwerker wie für den Künstler sein Werk wertlos. Die Käufer der Erzeugnisse der Kunst und des Kunsthandwerks sind aber vorzugsweise die Gebildeteren der Nation, und diese gehen durch die höheren Schulen. Hier muß also das Auge gebildet werden, daß es das Schöne von dem Häßlichen und dem weniger Schönen zu unterscheiden versteht. So hat die Pflege des Auges auf unsern Gymnasien auch eine hohe wirtschaftliche Bedeutung.³⁵⁾ Und bedarf nicht im Grunde fast jeder Beruf der Übung im Sehen und Beobachten, der Arzt so gut wie der Richter, der Seelsorger und in der Schulklasse der Schulmann selbst? Wenn also die Schule der Pflege des Anschauungsvermögens eine erhöhte Sorgfalt widmet, so wird sie den verschiedensten Kreisen des Lebens einen wertvollen Dienst erweisen.

Deshalb wünscht H. v. Brunn mit Recht³⁶⁾, daß der Lehrer der alten Sprachen archäologisch weit genug gebildet sei, um die sicheren Resultate der Forschung für den Unterricht verwerten und ihn durch das Mittel der Anschauung unterstützen und beleben zu können. Denn nur so läßt sich die vollberechtigte Forderung der neueren Pädagogik ganz erfüllen, daß aller Sprachunterricht zugleich auch Sachunterricht sein müsse. „Wenn Kleidung, Waffen, Hausgerät, die ganze Einrichtung des häuslichen Lebens bei der Lektüre der klassischen Autoren erwähnt werden, so lassen sich dieselben doch nicht leichter und anschaulicher erläutern, als durch das Vorzeigen, wenn nicht der Gegenstände selbst, doch einer guten Abbildung. Weiter soll etwa die Rede sein von der Herrlichkeit

³⁴⁾ H. v. Brunn, A. a. O., S. 20.

³⁵⁾ Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein 1886, S. 148 f.

³⁶⁾ A. a. O., S. 18.

des perikleischen Athen, von dem Glanze der olympischen Spiele, von einer Gerichtsverhandlung, einer Volksversammlung auf dem römischen Forum. Gewiß wird sich die ganze Darstellung im mündlichen Vortrage auf weit sichererem Boden bewegen, wenn sie davon ausgeht, dem Hörer das sichtbare Bild der Örtlichkeit, der Gesamtanlage, der Umgebung, der hervorragendsten Bauwerke vor Augen zu stellen. Oder es handelt sich um die weltgeschichtlichen Gegensätze von Griechentum, Hellenismus, Römertum: in einer kleinen Reihe passend gewählter Porträts, Statuen und Büsten tritt uns das poetisch ideale Wesen des ersten, die Charakterbildung des zweiten, die nüchterne, auf das Praktische gerichtete Solidität des letzteren in persönlicher Gestaltung, fleischgeworden entgegen. Der politische Gegensatz eines Demosthenes und Äschines läßt sich nicht kürzer und schärfer zusammenfassen, als durch den Hinweis auf das durchfurchte Gesicht des einen und die hofmännische Glätte des andern. Bei der Lektüre einer sophokleischen Tragödie wird sich nicht leichter ein sympathisches Interesse für die Person des Dichters und damit zugleich für seine poetischen Schöpfungen erwecken lassen, als durch einen Blick auf die vollendete Harmonie seiner körperlichen Erscheinung in der lateranensischen Statue. Die Idealbilder der griechischen Götter haben die Künstler den dichterischen Vorbildern Homers nachgeschaffen. Können also die Worte des Dichters besser erläutert werden, als durch das plastische oder malerische Bildwerk? Und wenn nun der Dichter bestimmte Situationen und Handlungen bis zur tragischen Katastrophe in Rede und Wechselrede entwickelt, so kann nichts lehrreicher sein, als zu vergleichen, wie verwandte Gedankenreihen in einem einzigen fruchtbaren Momente gesammelt durch die künstlerische, plastische und malerische Darstellung zu sinnlicher Anschauung gebracht werden können.“

Dafs man in der Befolgung dieser Wünsche Brunns mit pädagogischen Takte Mafs halten muß, versteht sich von selbst: nur dann sollen bei der Erläuterung der Klassiker Bildwerke angewandt werden, wenn dadurch die Auffassung des Gelesenen wirklich leichter, schneller und tiefer gemacht wird; die Archäologie soll nur unterstützen, nicht die eigentliche Schriftstellererklärung überwuchern, sie soll Zeit sparen, nicht verschwenden. Mit ähnlicher Mafshaltung läßt sich eine Einführung in die bildende Kunst des Altertums mit dem Unterricht in griechischer und römischer Geschichte in den beiden Sekunden verbinden und so ein weiteres Gebiet für die Übung im Sehen, insbesondere im Sehen des Schönen gewinnen.

Die Behandlung der Bildwerke, welche Menge in seiner Abhandlung „Gymnasium und Kunst“³⁷⁾ für die griechische Plastik und Architektur bis zum Zeitalter Alexanders des Großen auswählt, läßt

³⁷⁾ Pädag. Studien, Heft 12, Wien und Leipzig, A. Pichlers Witwe und Sohn.

sich wohl im Zusammenhange mit dem Geschichtsunterrichte in Untersekunda durchführen und organisch in denselben einfügen.³⁸⁾ Etwas geringer wird die Zeit sein, welche man in Obersekunda der römischen Kunst widmen kann, weil die politische Geschichte der Römer reichern Stoff darbietet als die der Griechen, aber ganz wird man doch auch hier die bildende Kunst nicht vernachlässigen dürfen, zumal sie als einer der bedeutenderen Zweige der Kultur notwendig in das Gebiet des Geschichtsunterrichts gehört.

Wie das Altertum sollen natürlich auch das Mittelalter und die Neuzeit soweit möglich durch plastische und malerische Darstellungen erläutert und zu lebendiger Anschauung gebracht werden, und wir müssen dankbar anerkennen, daß sich die hierzu notwendigen Lehrmittel von Jahr zu Jahr in größerer Zahl und Vollendung finden.

Aber verwenden wir diese Hilfsmittel auch wohl stets in der richtigen Weise? Setzen wir nicht namentlich zu leicht voraus, daß die Schüler von selbst das Gesehene richtig auffassen und ohne besondere Anweisung das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden? Ich glaube: unerläßlicher methodischer Grundsatz bei aller Pflege der Anschauung muß der sein, daß man immer zugleich auch die Kunst der Beschreibung durch die Sprache übt. Wenigstens muß durch Fragen festgestellt werden, daß das, worauf es ankommt, wirklich gesehen ist; womöglich muß die Behandlung eines Bildwerkes mit einer zusammenfassenden Beschreibung desselben durch einen der Schüler schließen. Ferner scheint mir, wo der Gegenstand einfach genug dazu ist, die Skizzierung desselben an der Tafel dem Vorzeigen eines fertigen Bildes vorzuziehen zu sein — vorausgesetzt natürlich, daß der Lehrer zu skizzieren versteht. Allerdings wird dabei die Zeichnung selbst weniger vollkommen, aber die Phantasie des Schülers wird lebhafter angeregt, wenn er sie entstehen sieht, und sein Interesse wird auch dadurch gesteigert, daß er die Zeichnung zugleich als persönliches Werk seines Lehrers vor sich hat. Dazu kommt, daß man die Schüler auch zur Nachbildung einer solchen Skizze auffordern kann, das Nachzeichnen aber ist natürlich die beste Kontrolle, ob die gewollte Anschauung vollständig und klar gewonnen ist. Werden die Schüler dazu ermuntert, so fangen sie auch wohl an selbständig zu skizzieren; wenigstens habe ich mehrere Primaner unterrichtet, welche ihre freien Vorträge im Deutschen durch gleichzeitig entworfene Skizzen an der Tafel erläuterten.

³⁸⁾ Wenn Menge nur eine Personalunion seines Kunstunterrichts mit dem Geschichtsunterrichte fordert, die Zeit für denselben aber anderswoher nimmt — z. B. vom Lateinischen —, so kann ich ihm in diesem Punkte nicht beipflichten. Außer dem Geschichtsunterrichte scheint mir nur die gelegentliche Verwendung von Bildwerken bei der Klassikerlektüre durch den Zweck des betreffenden Unterrichtsfaches gegeben. Vergl. übrigens auch Menge, Der Kunstunterricht im Gymnasium, Langensalza, 1880.

Doch in allen sprachlich-historischen Fächern ist die Pflege der Anschauung nicht Hauptzweck des Unterrichts, sondern kann nur als willkommene Ergänzung zu der Belehrung durch das Wort hinzugenommen werden, anders dagegen steht es in der Naturkunde und der Naturlehre.

Die unmittelbare Anschauung und Beobachtung der Naturobjekte und der Naturvorgänge und die eigene Erzeugung der Vorstellungen von denselben ist derjenige Teil des Unterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften, welcher demselben sein ganz eigentümliches Gepräge verleiht. Durch sie kann daher der Schüler in weit höherem Maße, als durch die anderen Zweige des Unterrichts an richtiges körperliches Sehen gewöhnt und dazu erzogen werden, während er von Hause aus nur das Flächensehen und vielfach ungenaues und unvollständiges Beobachten sich angewöhnt hat. Auch eine elementare Anleitung zum mikroskopischen Sehen wird sich in den Tertien anschließen können und müssen, zugleich eine treffliche Vorübung für die mikroskopischen Arbeiten des Mediziners und Zoologen. Physik und Chemie, obwohl sie natürlich mehr abstrakte theoretische Elemente enthalten als die beschreibenden Naturwissenschaften, dürfen doch nie von der Anschauung und dem Experimente losgelöst werden; auch hier ruht neben der Übung im induktiven Denken der Hauptnachdruck auf der Entwicklung der eigenen Beobachtung.³⁹⁾

Demnach erscheinen Naturkunde und Naturlehre als das Hauptübungsfeld für das Auge und die Anschauung, und mancher eifrige Fachmann hat sogar eine bedeutende Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf unseren Gymnasien gefordert. Man wird, wenn ich nicht irre, hiervon zurückkommen, wenn man sich deutlich vergegenwärtigt, bis zu welchen Grenzen die allgemein anerkannten und gewünschten Ziele dieses Unterrichts überhaupt erreichbar sind. Und zwar liegen diese Grenzen nicht in den Schwierigkeiten des Lehrplans, überhaupt nicht in der Rücksicht auf andere Lehrzweige, sondern in den unübersteigbaren Schranken des Unterrichts in geschlossener Klasse, welchen wir doch nun einmal nicht vermeiden können.

Fischer fordert in den Lehrproben und Lehrgängen⁴⁰⁾ ebenso wie Herman Schiller, daß der naturkundliche Unterricht die direkte Anschauung zum Ausgangs- und Zielpunkte der Unterweisung mache, aber er sagt nachher, daß das Anschauungsmittel für die Behandlung des Bären — den er sich als Beispiel gewählt hat — nicht ein konserviertes Exemplar der Spezies sein könne. Ja er meint, selbst bei freier Wahl würde er sich hier für eine gute Abbildung entscheiden, weil sie ausreiche und die Kleinen weniger zerstreue, weil ferner eine Flächenansicht leichter geistig verarbeitet werde und sich deshalb auch leichter einpräge. Giebt er damit nicht

³⁹⁾ Schiller, Prakt. Pädag., S. 570 f. und 578.

⁴⁰⁾ Heft 7, S. 88.

im Grunde das Prinzip auf? Setzt er nicht an Stelle des körperlichen Sehens das unvollkommene Flächensehen? Würde nicht der Schüler ein lebendigeres und selbst ohne Anleitung vielleicht zutreffenderes Bild von dem tanzenden Bären erhalten, wenn er ihn einmal auf dem Markte sähe, als wenn er ihn abgebildet auf der Leutemannschen Wandtafel vor sich hat? Fehlt nicht, ganz abgesehen davon, daß dies eben nur ein Flächenbild ist, auch die gesamte Bewegung des Tieres und das ganze bunte Treiben in der Umgebung desselben? Und doch kann eine wirklich zutreffende, wahrhaft lebensvolle Anschauung ohne diesen Zusammenhang mit dem Zugehörigen nicht gewonnen werden. Freilich wäre dies auch dann nicht möglich, wenn jede Schule einen ausgestopften Bären besäße; es ist eben überhaupt im Klassenzimmer unerreichbar.

Günstiger als die Zoologie steht die Botanik. Hier läßt sich wenigstens die Forderung erfüllen, daß jeder Schüler ein Exemplar des zur Beobachtung stehenden Gegenstandes vor sich habe. Aber doch: wie unvollkommen ist die Anschauung, die er dadurch gewinnt! Angenommen — was keineswegs immer der Fall ist —, das vor ihm liegende Exemplar der Pflanze sei wirklich vollständig, es habe Wurzeln, Stengel, Blüten, alle Arten von Blättern, welche der Spezies eigentümlich sind, giebt es dann wirklich ein vollständiges Bild derselben? Fehlen nicht außer dem einen Zustande, in welchem die Pflanze sich gerade befindet — meist dem der Blüte — alle übrigen? Fehlt nicht auch hier wieder der Ort, die Umgebung der Pflanze, der lebendige Zusammenhang mit dem Zugehörigen?

Solche Mängel der Anschauung sind erträglich, wenn diese, wie im sprachlichen und historischen Unterricht, nur unterstützend zu den übrigen Mitteln der Unterweisung hinzukommt, und wenn das Hauptziel des Unterrichts anderswo liegt; sie beeinträchtigen aber den Wert des Unterrichtszweiges in der Schule überhaupt, wenn wie in der Naturkunde, die unmittelbare Anschauung und Beobachtung gerade die unerläßliche Grundlage und ihre Vervollkommnung eines der wesentlichen Ziele der gesamten Unterrichtsarbeit bildet. Aus dem oben Gesagten ergibt sich, daß nicht der Unterricht in der Klasse, sondern nur der im Freien, in der Natur selbst eine wahre Naturanschauung vermitteln kann. Dann dürfen wir aber in der Schule die Naturbeschreibung nur im Anschluß an Beobachtungen in der freien Natur lehren. Und wenn der Verwirklichung dieser Forderung äußere Hindernisse im Wege stehen, welche gar nicht oder nur teilweise überwunden werden können, so verliert sie selbst dadurch nicht an Gültigkeit, sondern der naturkundliche Unterricht ist eben auf das Maß einzuschränken, in dem man sie erfüllen kann.

Herman Schiller hebt mit Recht die Notwendigkeit botanischer Exkursionen hervor; ich glaube, daß bei weitem das beste Verfahren von Junge in seinem trefflichen Buche über den „Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ dargelegt ist. Das Motto desselben

ist das Wort Humboldts: Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen. Demgemäß beschränkt Junge den Stoff seines Unterrichts zunächst auf die unmittelbare Umgebung des Schulortes, in die er seine Schüler wirklich führen kann, aber den wesentlichen Erfolg des Unterrichts: wahre Naturbeobachtung und infolgedessen wahres Naturverständnis macht er gerade durch diese Beschränkung überhaupt erst möglich. Er besucht mit den Schülern den Dorfteich, das Ackerfeld, die Wiese, den Wald, und knüpft dann in der Klasse Besprechungen an das Beobachtete. Er behandelt das einzelne Tier, die einzelne Pflanze zunächst für sich; da sie aber nicht losgelöst von der lebendigen Natur angeschaut waren, so kann er auch diese Beziehung zum Ganzen von vornherein festhalten, d. h. nicht zu dem Ganzen der unendlichen Natur, sondern zu der engeren Lebensgemeinschaft, von welcher sie Glieder sind, z. B. dem Dorfteiche. Allmählich fügen sich dann die Einzelheiten zu einem vollständigeren Bilde zusammen: der Schüler sieht zunächst auf einem kleinen Gebiete, wie Tier und Pflanze und die einzelnen Tiere oder Pflanzen, wie auch das Belebte und das Unbelebte in der Natur auf einander wirken und sich gegenseitig bedingen. Von dieser auf unmittelbarer Anschauung beruhenden Grundlage steigt Junge dann durch Ergänzungen des Stoffes zum System auf und sucht allmählich auch von dem großen Zusammenhang der gesamten Schöpfung wenigstens eine ahnende Vorstellung zu erwecken. Da aber diese Erweiterungen des Stoffes nicht mehr aus der eigenen Beobachtung des Schülers genommen werden können, so wird man mit ihnen vorsichtig Maß halten müssen. Wer später Naturwissenschaften studiert, braucht sie wohl überhaupt nicht; denn sein Fachstudium giebt sie ihm doch in vollkommenerer Weise, und das, was er zu demselben von der Schule mitbringen muß, die Fähigkeit richtig zu sehen und aus dem Gesehenen Schlüsse zu ziehen, kann er auch an wenig Stoff erwerben. Wirklich notwendig ist eine gewisse Abrundung des Stoffes in den Naturwissenschaften nur für diejenigen, welche sich später anderen Fächern widmen, damit sie nicht völlig kenntnis- und verständnislos den sie umgebenden Erscheinungen der Natur gegenüberstehen.⁴¹⁾ Man wird also gut thun, wenigstens für die beschreibenden Naturwissenschaften keine höhere Stundenzahl zu fordern, als das Gymnasium sie schon jetzt bietet. Man würde dadurch nur dem öden Verbalismus, den man bekämpfen will, eine neue Stätte bereiten.

Verwandt mit Naturkunde und Naturlehre ist die Geographie, insofern sie zunächst und vor allem ein lebendiges Bild von der Oberfläche der Erde mit allen ihren mannigfaltigen Erscheinungen geben soll. Daher steht sie auch ähnlich zur Pflege der Anschauung wie die Naturwissenschaften. Nur ein kleiner Teil des Stoffes kann in

⁴¹⁾ Diese Auffassung vertrat der Professor der Chemie in Tübingen Dr. Lothar Meyer auf der ersten Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins.

der Heimatkunde nach unmittelbarer Beobachtung des Wirklichen gelehrt werden, und ich bin durchaus einverstanden mit der in den Lehrproben und Lehrgängen aufgestellten und durch das Beispiel von Halle erläuterten Forderung, daß man im Sommersemester der Sexta die geographischen Grundbegriffe noch einmal im Anschluß an eine Reihe von Spaziergängen festlegen soll, ehe man von der Heimat weiter fortschreitend das gesamte Deutschland und dann Europa und die übrigen Erdteile behandelt. Für alles, was über die nächste Umgebung des Schulortes hinausgeht, versagt in der Regel die unmittelbare Anschauung gänzlich; man kann sie nur unvollkommen durch Vergleiche mit dem Heimischen, durch Bilder und Zeichnungen und vor allem durch die Karte ersetzen. Wenn ich trotzdem weiter unten eine Verstärkung des Geographieunterrichts an unseren Gymnasien fordere, so liegt der Grund dafür nicht in dem Werte, den derselbe für die Pflege der Anschauung hat.

Natürlich folgt aus dieser Darlegung keineswegs, daß man aus dem naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht die Ersatzmittel für die eigne Anschauung, welche wir haben, zurückweisen soll; vielmehr müssen sie in möglichst umfassender und methodisch richtiger Weise ausgenutzt und, wo es möglich ist, noch verbessert werden. Wir erreichen dadurch auch gewiß nicht wenig für unseren Zweck, die Schüler sehen und selbständig richtige und vollständige Anschauungen bilden zu lehren. Aber das ist doch nach dem Gesagten deutlich, daß die Naturwissenschaften und die Geographie **gerade im Schulunterricht** ihre das Auge bildende Kraft nicht voll entfalten können; vielmehr leisten zwei andere Unterrichtsfächer, die Mathematik und der Zeichenunterricht, ebenso viel oder selbst mehr für die Bildung des Auges. Auch H. v. Brunn erkennt dies an; denn er verlangt vorzugsweise gerade von diesen beiden Lehrfächern die erhöhte Pflege der Anschauung, welche er für notwendig hält.

Darauf führt ihn eines der wichtigsten Unterrichtsprinzipien, welches den gesamten Organismus unserer höheren Schulen beherrschen sollte, das Prinzip des Typischen und Elementaren. Wir können nun einmal die Natur nicht in das Klassenzimmer bannen, wir müssen also darauf verzichten, den Schülern eine vollständige Sammlung wirklicher Naturanschauungen darzubieten und durch Analyse derselben die Fähigkeit verständnisvollen Sehens zu entwickeln; aber die typischen Elementarformen, auf welche sich selbst die kompliziertesten Anschauungen zuletzt zurückführen lassen, können wir auch in der Klasse vorführen und mit Hülfe derselben die Grundkraft alles Formensehens, das Augenmaß, üben und stärken. Das ist die Idee eines ABC der Anschauung, welche Pestalozzi zuerst aufgestellt und Herbart mit wissenschaftlicher Begründung versehen hat. Die neuere Methodik des Elementarunterrichts im Zeichnen fußt auf diesem Gedanken. Ich verweise

nur auf Fedor Flinzers Lehrbuch des Zeichenunterrichts, die Grundsätze des Vereins deutscher Zeichenlehrer, den Lehrgang des Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover. Im einzelnen weichen diese Werke von einander ab, im ganzen aber verfolgen sie das gleiche Ziel. Sie wollen die Aufgabe erfüllen, welche auch Lehmann in den Lehrproben und Lehrgängen, Heft 9, S. 49, dem elementaren Zeichenunterricht stellt, nämlich daß gewissermaßen eine Art Lesen und Schreiben zu üben sei. Lesen im Zeichenunterrichte aber heiße: die einzelnen Formenelemente sicher von einander unterscheiden und ihre Bedeutung im einzelnen und in der Zusammensetzung verstehen; Schreiben sei das zeichnerische Darstellen der Formenelemente, bezw. das Ausdrücken gewisser Gedanken mit Hülfe dieser Formenelemente.

Natürlich müssen diese ersten Übungen im Zeichnen so gewählt und behandelt werden, daß sie das Augenmaß wirklich beschäftigen und die mathematische Phantasie, d. h. die Kraft, Raumgrößen klar und richtig vorzustellen, entwickeln können. Deshalb sind sie ohne jedes mechanische Hilfsmittel auszuführen. Ferner müssen mit den behandelten Elementarformen auch Naturgegenstände verglichen werden, damit der Schüler lernt, in zusammengesetzten Anschauungen die Grundform zu finden. Flinzer giebt auf Seite 108 ff. seines Werkes hierfür einige Beispiele. Auch dürfen die Übungen nicht zu einförmig sein, damit die Freude am Zeichnen nicht schwindet; vielmehr muß die Strenge des methodischen Lehrgangs wie bei Flinzer durch mannigfaltige „Episoden“ soweit gelockert werden, daß die Verschiedenheit der Begabungen und das Verlangen des Kindes nach Abwechslung zu ihrem Rechte kommen. Endlich müssen die Elemente der Perspektive und der Schattenkonstruktion, zunächst nur nach der Anschauung, nicht mit wissenschaftlicher Begründung, in diesen Lehrgang mit aufgenommen werden, damit richtiges Sehen und Darstellen von Körpern geübt werden kann. Auch hierfür scheint mir Flinzers Buch ein Muster zu sein.

Dieser Elementarkursus kann in drei bis vier Jahren abgeschlossen werden. Soll aber das Zeichnen wirklich die bedeutende Aufgabe erfüllen, die Einseitigkeit jener durch die Sprache vermittelten Weltauffassung zu ergänzen, so darf es nicht mit Untertertia aufhören. Zunächst muß das Freihandzeichnen weiter geführt werden.

Schon am Schluß des Quartakursus kann der Schüler versuchen, ein einfaches Gebäude nach der Natur zu zeichnen. Vielleicht wird dies der eine oder andere von selbst thun, aber sehr wünschenswert und, wie mir scheint, auch wohl durchführbar wäre es, wenn der Lehrer mit seiner Klasse hinauszöge und geeignete Gegenstände der unbelebten Natur von allen im Freien zeichnen liefse. Vielleicht wäre allerdings eine Tertia dazu noch allzu zahlreich, aber eine Sekunda sicher nicht, und später, wenn es gelänge, die „ungeeigneten Elemente“ aus den unteren Klassen unserer höheren Schulen zu ent-

fernen, würden auch die Tertien wohl klein genug werden. Ebenso wünschenswert wäre es, wenn die Schule auch zur Wiedergabe organisch belebter Gebilde und Gestalten und auf der höchsten Stufe zur Darstellung des geistigen Ausdrucks anleiten könnte, wie H. v. Brunn in der wiederholt genannten Abhandlung angiebt.⁴²⁾ Nur müßte man dann auch die methodischen Forderungen Brunns erfüllen. Auf das Verständnis der Form sowohl an sich als auch der richtigen Proportionen und der Gesetze der Bewegung würde ein größerer Nachdruck zu legen sein als bisher, und selbst darüber dürfte es nicht an Belehrung fehlen, daß auch die Wiedergabe des geistigen Ausdrucks nur auf dem richtigen Erfassen körperlicher Eigenschaften und Formen beruht. Noch ist die Ansicht verbreitet, sagt in vollkommener Übereinstimmung hiermit Lehmann⁴³⁾, im Zeichnen müsse ausschließlich gezeichnet werden. Warum aber das Arbeiten mit dem Stifte so einseitig betonen? Man muß klar zwei Hauptaufgaben unterscheiden: das Verstehen an sich und das Darstellen. Nur durch Erfüllung beider zusammen kann man den letzten Zweck des Zeichenunterrichts erreichen: mit Verständnis sehen zu lehren.

Wenn man den Freihandzeichenunterricht in dieser Ausdehnung betreibt, so ergänzt er wirklich das im Wort gegebene Weltbild und führt vollständig in die Sprache des Auges ein. Aber es erheben sich dagegen zwei Bedenken. Vor allem tritt uns auch hier dasselbe Hemmnis entgegen wie im naturkundlichen Unterricht: wir können doch nicht immer im Freien zeichnen lassen, vielmehr muß der bei weitem größere Teil des Unterrichts jedenfalls in geschlossener Klasse stattfinden; hier aber lassen sich lebende Vorbilder für die höhere Stufe des Zeichenunterrichts nicht beschaffen, man müßte denn mit Georg Hirth⁴⁴⁾ den Schülern zurufen: „Zeichnet euch, ein jeder sich selbst und einer den andern! Zeichnet in der Schule eure Kameraden, gerade so wie sie zeichnend dasitzen, zu Hause eure Mütter und Geschwister!“ In unseren Schulen würde dieses „Ei des Kolumbus“, wie Hirth es nennt, schwerlich die Probe der Praxis bestehen, vielmehr wird es richtig sein sich zu bescheiden und mit Lehmann⁴⁵⁾ nicht die Natur selbst, sondern die künstlerisch idealisierte Natur zum Gegenstande des Unterrichts zu machen. Architektur und Plastik, auch das Kunsthandwerk, zumal der Griechen, bieten überreichen Stoff. Die Naturgegenstände aber können nur soweit in den Zeichenunterricht hineingezogen werden, wie es zum Verständnis der Kunstformen notwendig ist. Vielleicht ließen sich auch manche Anschauungsbilder für den naturge-

⁴²⁾ Archäologie und Anschauung, S. 15.

⁴³⁾ Lehrproben, Heft 9, S. 50.

⁴⁴⁾ Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung, München und Leipzig, G. Hirth, 2. Aufl., 1887, S. 13.

⁴⁵⁾ A. a. O., S. 48.

schichtlichen Unterricht zum Nachzeichnen — natürlich in viel kleinerem Maßstabe — benutzen.

Durch diesen Verzicht auf die unmittelbare Anschauung der wirklichen Natur wird beim Zeichenunterricht nicht wie beim naturkundlichen der Hauptzweck der Unterweisung in Frage gestellt, sondern der Sinn für die Form in der für den Gebildeten besonders wichtigen Richtung auf das Schöne entwickelt, und zugleich ein Anschauungsgebiet zugänglich gemacht, welches sonst im Schulunterricht nur schwer eine Stelle findet. Der Kunstunterricht, dessen Verbindung mit dem Geschichtsunterricht wir oben nach Menges Vorgang forderten, erhält erst seinen vollen Wert durch die zeichnende Beschäftigung mit den Formen der bildenden Künste, ja der gesamte philologisch-historische Unterricht findet hier eine vortreffliche Ergänzung.

Aber es bleibt noch ein zweites Bedenken, welches in dem Subjekt des Lernenden liegt. In keinem Zweige des Unterrichts tritt der Unterschied der persönlichen Begabung so stark hervor wie im Zeichenunterricht, zumal auf der oberen Stufe, auf welcher er nahe an künstlerische Übung herankommt. Selbst in der Sexta, Quinta und Quarta glaubt deshalb Flinzer den Massenunterricht nicht in der gewöhnlichen Form durchführen zu können. Er legt das Hauptgewicht auf die gemeinsame Belehrung⁴⁶⁾ und überläßt es dann der Begabung des Einzelnen, wie schnell und leicht er die verstandene Aufgabe zeichnerisch darzustellen vermag. Die mindest Begabten läßt er nur die einfachste Hauptaufgabe ausführen, den Tüchtigeren giebt er je nach ihrer Neigung oder Begabung Erweiterungen auf, so oft es möglich ist, auch in farbiger Behandlung. Er verlangt also schon auf der Unterstufe nicht Gleichheit, sondern nur Gleichartigkeit der Aufgaben für alle; aber je älter der Schüler wird, desto schwerer wird es, auch nur diese freiere Form des Massenunterrichts durchzuführen. In den Sekunden scheint es mir bereits notwendig, in der Regel Einzelunterricht eintreten zu lassen, und glücklicherweise wird dies ja durch die geringere Schülerzahl erleichtert.⁴⁷⁾ Die höchsten Aufgaben aber, welche wir oben dem Freihandzeichnen zuschrieben, werden überhaupt nur besonders Begabte lösen können, die dann ohne Zweifel dem Zeichenunterricht auch besondere Neigung zuwenden werden. Daher glaube ich, daß der Freihandzeichnenunterricht in der Prima wie bisher fakultativ bleiben muß. Man könnte ihn ganz wegfallen lassen, wenn es nicht im Interesse unserer allgemeinen Bildung läge, denjenigen, welche Talent zum Zeichnen haben, die Gelegenheit zur Entwicklung desselben nicht zu rauben; es wäre sehr gut, wenn neben der Musik,

⁴⁶⁾ Vergl. Wunderlich, Geschichte der Methodik des Freihandzeichnenunterrichts, Bernburg, Bacmeister, S. 156, Anm. 1).

⁴⁷⁾ Vergl. auch die Beschlüsse der dritten Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein, S. 240.

besonders dem Klavierspiele, das ja jetzt in keiner Familie fehlen darf, auch die Künste des Auges mehr zu ihrem Rechte kämen.

Anders steht es mit dem zweiten Hauptzweige des Zeichenunterrichts, welcher sich an den oben geschilderten Elementarkursus anschließen muß, dem Linearzeichnen. Dieses muß etwa vom Winterhalbjahr der Quarta an neben, am besten wohl abwechselnd mit dem Freihandzeichnen⁴⁸⁾ gepflegt werden. Es steht in weit engerer Beziehung zum Mathematikunterricht als das Freihandzeichnen, obwohl die gesamte Bildung der Anschauung in die Sphäre der Mathematik fällt. Die Anfangsgründe der darstellenden Geometrie, der Centralperspektive und der Schattenkonstruktion müssen mit mathematischer Begründung gelehrt und geübt werden. Wie der Elementarkursus im Freihandzeichnen, wenn er richtig gegeben wird, eine besondere geometrische Anschauungslehre als Vorbereitung der Planimetrie überflüssig macht, so kann das Linearzeichnen die Schwierigkeit beseitigen, die jetzt der Stereometrie am Gymnasium oft entgegentritt. Nach Einführung desselben in den Gymnasialunterricht wird man nicht mehr behaupten können, daß ein Realsekundaner sich in die Anschauung stereometrischer Körper leichter finde als ein Gymnasialprimaner. Auch die schon jetzt von manchen Mathematiklehrern geübte Methode, die Geometrie ohne Modelle und ohne Figuren zu treiben, wird dann nicht mehr zu gewagt erscheinen. Ist die Kraft der Anschauung dazu genügend vorgebildet, so wird gerade diese Methode den Wert der Geometrie, besonders der Stereometrie für die Pflege der mathematischen Phantasie bedeutend erhöhen. Die Mathematik wird dann also auch ihrerseits mehr als jetzt für die Ausbildung des Auges und der Anschauung thun können. So unterstützt und ergänzt das Zeichnen die Mathematik und empfängt andererseits wieder von ihr Belehrung und Ergänzung. Aber das Linearzeichnen hat auch praktische Bedeutung, weil es zur Vorbereitung für die technische Hochschule nötig ist, und für die allgemeine Bildung ist es ebenfalls unentbehrlich. Denn es ist die Sprache der Technik, und der darf der gebildete Mann unseres Jahrhunderts nicht ratlos gegenüberstehen. Mögen in der Ausführung die Leistungen der Einzelnen bei der größeren oder geringeren Geschicklichkeit der Hand noch so verschieden ausfallen, so soll doch jeder sich zurecht finden lernen in dem Grund- und Aufriss eines Bauwerkes und weiter durch einige Grundlehren der Perspektive sich den Unterschied klar machen zwischen Formen und Dingen, wie sie sind und wie sie dem Auge erscheinen. Wie von hier aus der Weg zum Plan- und Kartenzeichnen und durch dasselbe zu der Befähigung führt, von der Karte die Gestaltung eines bestimmten Terrains, eines ganzen Landes abzulesen, mag nur kurz angedeutet werden.⁴⁹⁾ Auch darauf will ich nur hinweisen, daß der weiter oben beschriebene

⁴⁸⁾ Vergl. die Beschlüsse der Direktorenkonf. von Schleswig-Holstein 1886, S. 239, Nr. 12.

⁴⁹⁾ H. v. Brunn, a. a. O., S. 14.

Kunstunterricht ebenfalls von dem Linearzeichnen Vorteil zu ziehen vermag; wenigstens habe ich an mir selbst erfahren, daß man von dem griechischen Tempelbau eine weit vollkommener und klarere Vorstellung erhält, wenn man nur ein einziges Mal Grund- und Aufsicht eines Tempels selbst gezeichnet hat, als wenn man ihn nur aus Beschreibungen oder Bildern kennt.

Um aber dem Linearzeichnen diese Bedeutung auf dem Gymnasium der Zukunft zu sichern, darf es nicht auf die ersten drei Jahreskurse beschränkt bleiben; auch das genügt nicht, wenn man es dem Beschlusse der dritten Direktorenkonferenz von Schleswig-Holstein⁵⁰⁾ gemäß bis Obertertia ausdehnt, vielmehr muß es jedenfalls noch durch die beiden Sekunden fortgeführt werden. Ob man es aber auch in die Prima einführen soll, scheint mir zweifelhaft. Allerdings fällt das Bedenken der Verschiedenheit der Begabungen, welches wir oben beim Freihandzeichnen geltend machten, hier fort, aber es tritt das andere ein, daß wir in Gefahr kommen, die Grenzen der allgemeinen Bildung zu überschreiten und in die Fachbildung des Technikers überzugreifen. Jedenfalls umfaßt das Ziel des Zeichenunterrichts am Realgymnasium und noch mehr an der Oberrealschule, wie es die Beschlüsse der erwähnten Direktorenkonferenz gefaßt haben, solche fachwissenschaftlichen Elemente; denn die Schüler der Prima sollen „je nach der Berufswahl Ausführungen aus dem Gebiet des Hochbaus, des Maschinen- und Planzeichnens“ machen. Derartige muß entweder ganz von den Vorbereitungsschulen auf die technischen Hochschulen verwiesen oder kann höchstens in fakultativem Unterricht dargeboten werden. Ich komme also für das Linearzeichnen zu demselben Ergebnis, wie für das Freihandzeichnen: es muß bis Obersekunda einschließend obligatorisch sein, in der Prima aber darf es höchstens fakultativ zugelassen werden, und zwar überall mit zwei Wochenstunden, welche von Tertia an wo möglich zusammengelegt werden müssen. Da beim Zeichnen die technische Ausführung notwendig viel Zeit in Anspruch nimmt, ist eine Stunde wöchentlich zu wenig.

Dem methodischen Zeichenunterricht, dem wir aus den angegebenen Gründen einen breiteren Raum in unseren Gymnasien wünschen, muß, wenn das Zeichnen seinen formalen Zweck ganz erfüllen soll, ein freieres Zeichnen zur Seite stehen. Georg Hirth⁵¹⁾ will sogar dem gesamten elementaren Zeichenunterricht eine freiere Gestaltung geben. In den ersten Jahren komme es nicht darauf an, sagt er, wie das Kind zeichnet, sondern daß es gern und viel zeichnet. Frischmutig solle es sich an allem versuchen, für alles zeichnerisches Interesse gewinnen, was ihm in der freien Natur, auf

⁵⁰⁾ Vergl. Verhandl. S. 239. Die badischen Gymnasien haben schon bis Obertertia einschließend Zeichnen in zwei Wochenstunden obligatorisch. Vergl. Uhlig, Stundenpläne u. s. w., Heidelberg, Winter, 1884, S. 12.

⁵¹⁾ Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung, München und Leipzig, Georg Hirth, 1887.

der StraÙe, in der Schulstube und im Elternhause begegnet. Der Lehrer müsse ihm die gebräuchlichen Bildertafeln für den Anschauungsunterricht, ausgestopfte Tiere, Blumen, Modelle von Gebäuden u. s. w. zum Nachzeichnen geben. Wer am besten und schnellsten zeichne, müsse einen Lobstrich erhalten, kein Versuch, und wäre er noch so linkisch, sei gering zu achten. So würden die Schüler bei stets regem Interesse leicht wertvolleres leisten können, als bei dem üblichen Unterricht. Diese Ausführungen Hirths erinnern an das, was Herman Schiller in seiner „Praktischen Pädagogik“ über den Zeichenunterricht sagt.⁵²⁾ Schon der 4—5 Jahre zählende Knabe habe den lebhaften Trieb, körperliche Dinge nachzuzeichnen. Und in dem, was für das Kind charakteristisch ist, seien diese unvollkommenen Zeichnungen auch gewöhnlich richtig: der Mensch erscheine in senkrechter, das Tier in wagerechter Darstellung, die Zahl der Gliedmaßen sei richtig — kurz, es fehle nichts an dem, was dem Kinde in die Augen fällt. Diesen natürlichen Trieb müsse die Schule weiter entwickeln, an Körpern müsse sie das Sehen üben, an Körpern das Zeichnen lehren. Auch in den Vorschulen müsse Zeichenunterricht eingeführt werden; denn es sei unnatürlich, den Darstellungstrieb solange ohne befriedigende Anweisung und Beschäftigung zu lassen. Wenigstens aber dürfe man in Sexta nicht die Zeit mit dem langweiligen Nachmalen von geraden Linien und daraus zusammengesetzten Figuren hinbringen.

Ich glaube doch, daß hierin eine Verkennung der Aufgabe des methodischen Zeichenunterrichts liegt. Der natürliche Darstellungstrieb des Kindes soll sich zunächst von selbst weiter bethätigen, und thut es auch während der Jahre der Vorschule in derselben Weise wie vorher, ohne sich durch den Mangel an Unterweisung hemmen zu lassen. Wenn aber das Auge durch die mannigfach wechselnde Beschäftigung, welche ihm das Leben von selbst bringt, und durch jene kindlichen Zeichenübungen soweit gebildet ist, daß eine größere Schärfe des Sehens und genauere Nachbildung des Gesehenen erreicht werden kann, dann soll im Zeichenunterricht eine methodische Schulung des Auges und der Anschauung hinzukommen, durch welche der natürliche Formensinn auf eine höhere Stufe der Vollendung gehoben und auf das Schöne gerichtet werden soll. Das Alter, in welchem dies zuerst möglich ist, ist nach dem übereinstimmenden Urteile vieler Fachmänner das vollendete neunte Jahr. Die Gegenstände aber, an welchen diese Schulung stattfindet, sind naturgemäß zuerst möglichst einfache ebene Gebilde; denn diese sind am leichtesten klar und genau aufzufassen. Dazu kommt, daß sie zugleich auch, wie oben dargelegt wurde, die Elementarformen sind, auf welche die komplizierteren Anschauungen zurückgeführt werden können, daß sie also auch die Auffassung der stets vielfach zusammengesetzten Naturformen erleichtern. Der Zeichenunterricht, der ja

⁵²⁾ Schiller, Praktische Pädagogik, S. 590 f.

auch nur zwei Stunden wöchentlich in Anspruch nimmt, soll also jenen natürlichen Darstellungstrieb nicht ersticken, sondern seine Leistungen erhöhen durch Gewöhnung des Auges an genaues und verständnisvolles Sehen und Entwicklung des Sinnes für die schöne Form. Freilich darf er dann dem Schüler nicht selbst langweilig werden, sondern er muß, wie wir oben forderten, dem Bedürfnis nach Abwechslung und der Verschiedenheit der Begabungen gerecht werden. Man muß aber auch kleine Knaben nicht für anspruchsvoller halten, als sie sind: dem Sextaner ist ein schön geformter Stern interessant genug, zumal wenn er ihn mit Farbe austuschen darf. Wird also der methodische Zeichenunterricht nicht geistlos und eintönig gegeben, so hindert er den freien Darstellungstrieb nicht, und man könnte die weitere Entwicklung desselben dem Hause und dem Leben überlassen; doch kann ihn auch die Schule in den Stunden, die nicht dem Zeichnen besonders gewidmet sind, mannigfach anregen. Die Lehrer der alten Sprachen, der Geschichte, der Naturkunde und Geographie, auch die Lehrer des Deutschen sollten sich zum Grundsatz machen, theils selbst die erläuternde Skizze im Unterricht reichlich zu verwenden, theils und besonders die Schüler zum Nachzeichnen oder auch zu eigenem Skizzieren an der Tafel zu veranlassen. Wer es versucht, wird wahrscheinlich dieselbe Wahrnehmung machen, die ich z. B. in Quinta gemacht habe, daß selbst leichter auffaßbare Tierformen von den Knaben gar nicht immer schlecht wiedergegeben werden. Je mehr man aber dieses freiere Zeichnen übt, desto mehr wird die Schüchternheit schwinden, welche viele zuerst zurückhält, und die Zahl der Schüler, welche einige Gewandtheit im schnellen Skizzieren erhält, wird wachsen. Mit dem Können wird dann auch die Lust zunehmen, und wenn dann die bildende Kraft des eigentlichen Zeichenunterrichts richtig mitwirkt, so wird erreichbar sein, was Georg Hirth wünscht, daß dem Begabten das Zeichnen zu einer mühelosen Formenschrift wird, in der er seine bildlichen Phantasieen und Eindrücke wiedergeben kann, wie seine Gedanken in der Muttersprache. Und er wird davon den Nutzen haben, von dem Goethe sagt: „Die wenigen Linien, die ich aufs Papier ziehe, oft übereilt, selten richtig, erleichtern mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen; denn man erhebt sich ja eher zum Allgemeinen, wenn man die Gegenstände genauer und schärfer betrachtet.“ Erst neben und in Wechselwirkung mit diesem freieren Zeichnen, welches ich jedem als eine seiner Lebensgewohnheiten mitgeben möchte, erscheint der oben beschriebene formale Zeichenunterricht in einem Lichte, in welchem seine Notwendigkeit und sein Nutzen klar erkennbar wird.

So haben wir besonders im Zeichnen, wenn wir es nur in genügender Ausdehnung und in rechter Weise betreiben, ein Mittel, um die einseitig-sprachliche Weltauffassung, welche unsere Gymnasien gegenwärtig überliefern, zu ergänzen; daneben tritt selbst die

Mathematik zurück, und auch die Naturwissenschaften und die Geographie können gerade im Schulunterricht die Pflege der Anschauung nicht in gleicher Vollkommenheit übernehmen. Dennoch sind auch sie dafür nicht wertlos, und überhaupt müssen wir in allem Unterricht das Prinzip der Anschaulichkeit umfassender und konsequenter als bisher durchführen.

Nur wenn dies geschieht, schließt die Unterweisung der Schule richtig an die natürliche Entwicklung der Intelligenz des Kindes an, wie dieselbe schon vor dem schulpflichtigen Alter begonnen hat; nur so geben wir dem Denken unserer Zöglinge die rechte Grundlage in dem zwiefachen Weltbilde der Formen und Farben einerseits und des Wortes andererseits. Wir vollziehen damit auch in einem der grundlegenden Hauptpunkte die Verschmelzung von Gymnasium und Realgymnasium, welche durch die Idee der Einheitsschule gefordert wird. Denn in der besseren Pflege der Anschauung besteht einer der Hauptvorzüge des gegenwärtigen Realgymnasiums vor dem Gymnasium. Wir nähern uns endlich auch dem Hauptziele der formalen Bildung, der Entwicklung zur Individualität, um einen bedeutenden Schritt. Denn die philologische Einseitigkeit des jetzigen Gymnasiums erhält, wie Laas sagt⁵³⁾, etwas von dem unglücklichen Aberglauben des Mittelalters, daß alle Wahrheit schon irgendwo in Büchern zu finden sein müsse; die Selbständigkeit des Urteils, der Entschlufs, mit den Dingen selbst zu verkehren, wird niedergehalten.

Wenn wir aber die Quellen der Erkenntnis gegenüber dem bestehenden Gymnasialunterrichte vervollständigen, so heben und verändern wir schon dadurch das an denselben genährte Denken selbst. Der Pflege der Beobachtung entspricht die der induktiven Logik, welche das Kennzeichen der beobachtenden Naturwissenschaften ist und von da aus allmählich die gesamte Wissenschaft durchdringt.

Das jetzige Gymnasium bevorzugt einseitig die deduktive Logik, namentlich in dem üblichen Betriebe des Grammatikunterrichts. Dagegen ist besonders von Seiten der Neuphilologie eine so lebhafteste Reaktion erfolgt, daß man sogar vielfach über das Ziel hinausschoß und die Einführung der induktiven Methode in den Sprachunterricht in einer unmöglichen Ausdehnung forderte. Ich habe im 2. Hefte meiner Studien zur Reform des neusprachlichen Unterrichts diese Übertreibungen zurückzuweisen versucht und zugleich gezeigt, wie durch eine „vermittelnde Methode“ induktiver und deduktiver Betrieb der Grammatik in organische Verbindung gebracht werden können. Im Anfangsunterricht muß die Induktion herrschen, im weiteren Fortschreiten der Spracherlernung die Deduktion allmählich an Raum gewinnen, bis sie zuletzt überwiegt. Wie in der Grammatik müssen wir aber in allem sprachlich-historischen Unterricht die Induktion üben. Überall müssen wir von der

⁵³⁾ Nachgelassene Schriften, herausgeg. von B. Kerry, S. 66.

Beobachtung des Einzelnen ausgehen und unter fortwährender Anwendung des Schlusses aus der Analogie zum Allgemeinen aufsteigen.

Aber auf diesen Wissensgebieten trägt die Induktion häufig einen vielfältig verwickelten Charakter und kann oft nicht bis zur Feststellung scharf ausgesprochener allgemeiner Regeln und Gesetze durchgeführt werden. Ihre glückliche Anwendung wird dann Sache mehr des Taktes als der verstandemässigen Überlegung und setzt angeborenen oder erworbenen Scharfsinn verbunden mit einem gewissen Grade von Phantasie voraus, Dinge, die nur geweckt und angeregt, aber nicht regelrecht eingeübt werden können. Arendt nennt diese Art der Induktion mit Helmholtz die künstlerische und stellt demgegenüber die naturwissenschaftliche Induktion als die logische hin, weil sie zur Formulierung einfacher logisch richtiger und bestimmt auszusprechender Regeln zu führen pflegt.⁵⁴⁾

Wenn nun der Schulunterricht die naturwissenschaftliche Induktion üben will, so beginnt er am richtigsten mit der Betrachtung der Lebensgemeinschaften nach Junges Methode. Denn, wie Stoy sagt⁵⁵⁾, die Anfänge der Naturbeobachtung gehören in die Anfänge der geistigen Entwicklung, die spätere Zeit ist für das Aufkeimen des Interesses an der Natur nicht angethan. Und dieses Interesse ist keineswegs lediglich ein empirisches, sondern schon früh auch ein spekulatives, jedenfalls schon bei Kindern von 11 bis 12 Jahren.⁵⁶⁾ Deshalb ist es unrichtig, beim Anfangsunterricht in der Naturkunde lediglich beschreibend zu verfahren, vielmehr muß man den Blick auch auf den Zusammenhang der Naturdinge mit einander und ihren Einfluß auf das menschliche Leben lenken, und durch fortgesetzte Analogieschlüsse zu den Gesetzen zu gelangen suchen, welche das Naturleben bestimmen. Um das zu können, darf man aber das Erfahrungsgebiet, von dem man ausgeht, nicht zu groß nehmen, man muß kleine Lebensgemeinschaften wie den Dorfteich, den Wald, die Wiese nach Junges Vorschlägen auswählen. Dafs man auf diese Weise wirklich schon mit dem Knaben naturwissenschaftliche Gesetze erarbeiten kann und welche, legt Junge klar und überzeugend dar. Daneben hat dessen Methode auch den Vorteil, dafs sie die verschiedenen Disziplinen der Naturwissenschaft ungetrennt läfst. Nicht blofs das Leben der Tiere und Pflanzen und ihre Abhängigkeit von einander stellt er dar, sondern er zeigt auch den Zusammenhang des Belebten mit dem Unbelebten und die Einflüsse lebloser Dinge auf leblose. Darum liegen die Elemente nicht blofs der beschreibenden Naturwissenschaften, die Mineralogie eingeschlossen, sondern auch der gesamten Naturlehre in der Betrachtung der Jungeschen Lebensgemeinschaften. Es wäre der näheren Überlegung wert, ob nicht, so weit die Zeit es möglich

⁵⁴⁾ Arendt, Technik der Experimentalchemie, Leipzig, L. Voss, 1881, Band I, S. LXI.

⁵⁵⁾ Arendt, a. a. O., S. 168.

⁵⁶⁾ Junge, Der Dorfteich, S. 20, bestätigt diese Erfahrung.

macht, aus Arendts „Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre“ der Stoff mit in diesen Unterricht hineinzuziehen wäre. Man könnte damit sogar schon im Anschauungsunterricht der Vorschule beginnen; denn Arendt bestimmt sein Buch geradezu für das Alter von sieben Jahren an. Einige seiner Versuche berühren sich in der That mit den von Junge im Dorfteich erörterten unmittelbar. Aber die Induktion, welche man an diesen Elementen der Naturwissenschaften üben könnte, würde doch natürlich dem Alter der Schüler gemäß nur eine elementare und propädeutische sein können; in strenger wissenschaftlicher Form kann sie jedenfalls erst in den oberen Klassen auftreten. Und zwar ist hier, wie Arendt überzeugend nachweist, die Chemie von größerem Werte als die Physik. „In den wichtigsten Abschnitten der letzteren werden die Gesetze in der Regel aus wenigen Thatsachen hergeleitet, und sie bestimmen dann den Verlauf der Erscheinungen auf dem betreffenden Gebiete so vollständig, daß man kaum der weiteren Erfahrung bedarf, um die unter gewissen Bedingungen eintretenden Erfolge vorauszusagen, d. h. durch Deduktion abzuleiten. Dagegen läßt sich in der Chemie eine einzelne Beobachtung nur selten ohne weiteres auf viele andere ausdehnen. Der Unterricht ist daher gezwungen, die Erfahrung immer von neuem zu Rate zu ziehen, um die aufgefundenen Sätze zu prüfen.“ Daher bezeichnet Arendt die Chemie als eine induktive Erfahrungswissenschaft im eigentlichsten Sinne des Wortes. Er hat deshalb versucht, in seinen Lehrbüchern die Chemie für den Schulunterricht gerade nach dieser Richtung hin fruchtbar zu machen, und in den Lehrproben und Lehrgängen Heft 6 und folgende genauer dargelegt, wie er sich den Unterricht nach denselben denkt. Daraus ist auch dem Laien klar, daß sich zwar nicht eine wirkliche wissenschaftliche Induktion mit allen ihren Irrgängen bis zur Auffindung eines Gesetzes gemeinsam mit den Schülern ausführen läßt, daß man aber eine sehr deutliche Vorstellung von dem Gange geben kann, den die induktive Forschung bis zur Erklärung der bedeutendsten chemischen Vorgänge wirklich eingeschlagen hat. Das Wesen der logischen Induktion kann so den Schülern klar gemacht werden, sie können die Tragweite derselben erkennen und werden später mit Verständnis an eigne Arbeiten nach induktiver Methode herantreten.

Und wird uns nicht die Pflege dieser Methode im Schulunterrichte neben der deduktiven wieder um einen bedeutenden Schritt näher zu dem Hauptziele der formalen Bildung, zur Individualität im Sinne Steinthals, heranzuführen? Wenn der Schüler zu eigenem, richtigem Denken auf Grund scharfer und vollständiger Beobachtung angeleitet wird, kann ihm dann die Arbeit der Schule noch als etwas Fremdes, von außen Aufgezwungenes erscheinen? Wird nicht die Freude am Erfolge des eigenen Denkens zugleich ein kräftigeres Selbstbewußtsein und eine freie Neigung zur Arbeit erzeugen? Wird nicht jenes an unseren Primanern so oft getadelte

Übermaß von Rezeptivität in frische persönliche Initiative, jene Passivität in lebhaft geistige Regsamkeit sich verwandeln? Und wenn dann ein richtig geleitetes Studium an einer Hochschule auf dieser Grundlage weiterbaut, dann wird der „ethische Wert der Wissenschaft auch im konkreten Leben der Persönlichkeiten seine Verwirklichung finden, die in nichts anderem bestehen soll als in der Heranbildung zur geistigen und sittlichen Freiheit, welche im Denken wie im Wirken gleichmäßig bewahrt bleibt vor leichtfertiger Überhebung wie vor engherziger Verzagtheit. Im Sinne dieser Pflicht geleitet, werden unsere Schüler dann nicht bloß Gelehrte sein, sondern Gebildete, nicht bloß Beruftreibende, sondern Persönlichkeiten, nicht bloß Wissende, sondern Charaktere“. (Siebeck.) Und wenn unsere Schüler in steter Übung gelernt haben zu sehen, zu beobachten, zu vergleichen, zu kombinieren, so werden sie auch im Stande sein, sich rasch im Leben zurechtzufinden, im Verkehr mit den verschiedensten Persönlichkeiten sich frei zu bewegen und die Eigentümlichkeit der eigenen Persönlichkeit zur Geltung, Anerkennung und Achtung zu bringen. Auf diese Weise wird gerade die Gewöhnung an induktives Denken sie fähig machen, daß sie auch ihren Teil an der Gestaltung des sozialen und gesellschaftlichen Lebens in engeren und weiteren Kreisen beitragen.⁵⁷⁾

So laufen alle unsere Bestrebungen, die formale Bildung, welche das jetzige Gymnasium gewährt, ihrer Einseitigkeit und Beschränktheit zu entkleiden, in dem einen Punkte zusammen, den der oben erwähnte ungenannte Freund unserer höheren Schulen als die erste Hauptaufgabe einer nationalen Erziehung bezeichnet hat. Gesundheit, Stärke und Gewandtheit des Leibes giebt Frische und Heiterkeit und hebt das individuelle Kraftgefühl, die Pflege der Anschauung und der Induktion lehrt die Dinge betrachten, wie sie sind, und nach eigener Wahrnehmung frei urteilen, die Anregung und Übung des Gefühles und des Willens verleiht dem Charakter Festigkeit und richtet ihn auf das Edle und Gute; alles zusammen dient dazu, ebenso kraftvoll wie harmonisch entwickelte, selbstbewußte und hochstrebende Persönlichkeiten zu erziehen, welche auf dem Gebiete des Individuellen gleichsam wiederholen, was das Volk als Ganzes in dem ruhmvollen Aufschwunge der letzten Jahrzehnte errungen hat, und die andererseits wieder dazu beitragen können, den nationalen Geist weiterzuführen und zu erhöhen.

Aber ebenso sicher, wie auf dem Gebiete der formalen Bildung leitet uns der nationale Gedanke auch bei der Bestimmung des Inhalts der Bildung, welchen die künftige höhere Schule der Jugend unseres Volkes überliefern soll.

Nur müssen wir uns wieder ins Gedächtnis rufen, was Volk- und Nationalität bedeuten. Wir haben weiter oben gesehen, daß diese Begriffe etwas ganz Subjektives, rein Geistiges bezeichnen.

⁵⁷⁾ Arendt, Technik u. s. w., I, S. LXIII.

Volk ist weiter nichts als die in allen Einzelgeistern vorhandene Vorstellung der Zusammengehörigkeit zu einer Gesamtheit, und Nationalität entsteht dadurch, daß mit dieser Vorstellung auch ein eigentümliches Selbstbewußtsein verbunden ist, durch welches sich die Glieder jeder Volksgenossenschaft im Gegensatz zu allen andern Völkern als etwas Besonderes fühlen. Die Gegenseitigkeit aber, mit welcher alle Einzelnen sich zum Volke zusammenrechnen, setzt ein Gleiches in ihnen voraus, welches wir oben den Volksgeist nannten. Woher stammt nun dieser Volksgeist, und welches ist sein Inhalt?

„Der Mensch ist ein geschichtliches Wesen. Alles in uns, an uns ist ein Erfolg der Geschichte; wir sprechen kein Wort, wir denken keine Idee, ja uns belebt kein Gefühl und keine Empfindung, ohne daß sie von unendlich mannigfaltig abgeleiteten historischen Bedingungen abhängig ist.“ So ist auch der Volksgeist geschichtlich geworden: er ist das verdichtete Ergebnis der gesamten Vergangenheit des Volkes von seinen ersten Anfängen an und mit allen den auf dasselbe geschehenen Einwirkungen. Der Inhalt einer nationalen Bildung, welche aus dem Geiste des Volkes geboren sein und die Züge desselben an sich tragen soll, kann nur identisch sein mit dem Inhalt dieses Volksgeistes. Und unsere allgemein bildenden Schulen haben die Aufgabe, denselben möglichst tief in die Seelen ihrer Zöglinge einzuprägen. Dies kann auf verschiedene Weise und in verschiedener Vollkommenheit geschehen. Gleichsam verhüllt lebt und wirkt der Geist der Jahrtausende in dem Denken und Fühlen, in dem Wollen und Handeln der Gegenwart, und unbewußt steht jeder Einzelne im Volke unter dem Einflusse desselben. Es ist für viele weder nötig noch möglich, diesen Schleier zu lüften; es genügt, wenn sie sich in der Zeit und der Lebenssphäre, in welche sie gestellt sind, erhalten können, einen tiefern Einblick in die innere Gestaltung des Volksgeistes brauchen sie nicht. Diesen wird die Schule den nationalen Geist nur in der Form darbieten, wie ihn unsere Muttersprache und ihre Litteratur in der Gegenwart implicite enthalten. So verfährt die Schule, die wir oben die deutsche nannten. Wer aber mit tieferem Verständnis an der nationalen Kulturarbeit unserer Zeit teilnehmen soll, wer berufen ist, zu den leitenden Ständen zu gehören, für den muß die Schule wenigstens die wesentlichen Hauptelemente des Volksgeistes aus dieser Hülle lösen, muß sie ihm einzeln und getrennt nahe bringen, damit er sie deutlich erkennen und unterscheiden lernt, und muß sie dann wieder zu einer mit tiefem und lebendigem Inhalt erfüllten Verdichtung zusammenfügen. So verfährt die oben von uns als griechische Schule bezeichnete Lehranstalt. Wenn es einen Unterschied von höherer und niederer Allgemeinbildung giebt, so ist es dieser. Die wesentlichen Hauptelemente aber, welche die Geschichte in unserem Volksgeiste verschmolzen hat, sind: die Heimat, das Christentum und das Altertum, die Kultur der

modernen Völker und die Naturwissenschaften. Die Grundlage für alle diese Elemente unserer Bildung liegt natürlich in der Heimat; aber schon die Jugend unseres Volkes hat die christliche Religion und die Antike hinzugefügt; die Neuzeit endlich hat unser Volk der Einwirkung moderner Kulturvölker, namentlich des französischen, aufgeschlossen und es unter den mächtigen, das geistige und wirtschaftliche Leben der Welt umbildenden Einfluß der modernen Naturwissenschaft und Technik gestellt. Überwältigend, gleichsam betäubend, wie alles bedeutende Neue, treffen die letztgenannten Kulturelemente das deutsche Gemüt, und es giebt eine Partei von Schulmännern, welche keine Schule für zeitgemäß halten, die nicht Naturwissenschaften und neuere Sprachen zur herrschenden Stellung im Unterricht erhöhe.⁵⁸⁾ Aber nicht das, was die Wogen des Zeitgeistes augenblicklich emportragen, ist deshalb auch das wertvollste und bedeutendste, sondern vielmehr das, was am tiefsten und festesten in das nationale Denken und Fühlen hineingearbeitet und am innigsten mit dem Geiste unseres Volkes verschmolzen ist. Das aber sind gerade die älteren Kulturelemente. Alle tieferen ethischen und religiösen Antriebe der Gegenwart wurzeln im Christentume, häufig sogar bei denjenigen, welche es überwunden zu haben glauben, und auch an die Renaissance ist unser ganzes Geistesleben mit tausend Fäden geknüpft. Andererseits kann niemand, der im Mitgefühl der großen geschichtlichen Vorgänge unseres Jahrhunderts lebt, verkennen wollen, daß neben dem Christentum und dem Altertum auch jene neueren Bildungselemente notwendige Teile unserer nationalen Kultur zu werden im Begriff sind. In der deutschen Schule der Zukunft darf also keiner jener fünf Hauptbestandteile unserer Allgemeinbildung fehlen, sie darf weder einseitig wie das Gymnasium die älteren noch wie das Realgymnasium die neueren hervorheben, sondern muß alle gleichmäÙig berücksichtigen je nach dem Werte, den sie im Organismus unserer nationalen Kultur und im Organismus der Schule beanspruchen können. Insofern wird die höhere Schule der Zukunft zugleich eine „Gymnasium und Realgymnasium verschmelzende Einheitsschule“ sein, wie sie der Deutsche Einheitsschulverein im ersten Paragraphen seiner Satzungen als sein Ziel bezeichnet.

Ich will nun eingehender darzulegen versuchen, wie und in welchem Maße meiner Meinung nach jedes der fünf Hauptelemente unserer Kultur im höheren Schulunterricht gepflegt werden muß.

3. Der Inhalt der nationalen Bildung.

a. Die heimatlichen Elemente derselben.

Die Sprache ist für den Geist, was die Bodenfläche für den Leib des Volkes ist. Gewiß ist der Boden die Quelle der Ernäh-

⁵⁸⁾ Vergl. z. B. Klinghardt's Artikel in der Täglichen Rundschau, Unterhaltungsbeilage, 1886, Nr. 265 und 266.

rung des Volkes, der sicherste Besitz, das eigentliche, unentreißbare Erb- und Eigentum; so auch die Sprache für den Geist; aber so wie der Boden für das Volk wertlos ist, wenn es ihn nicht als nahrungsplassenden Acker verwertet, so ist auch die Sprache erst dadurch etwas, daß ein Inhalt durch sie gedacht, d. h. daß sie angeeignete, lebendige, gesprochene Sprache ist. Und wenn auch die Sprache vom Boden, wie alles Geistige vom Leiblichen, sich dadurch unterscheidet, daß jene allen zugleich eignen, während dieser nur geteilt ihnen zugehören kann, so findet doch die Ähnlichkeit statt, daß auch von der Sprache der eine ein größeres Gebiet beherrscht als der andere, und daß es von Wichtigkeit ist, ob auch dieser Besitz im Volke ein mehr gleichmäßiger oder ein sehr verschiedener ist. Gute Volksschriften ebnen die geistigen Ungleichheiten aus, und die deutsche Bibel ist eine geistige Sonne, welche in die Hütte wie in den Palast ihre Strahlen wirft und hier wie dort erleuchtet und erwärmt. Überhaupt ist die heimische Litteratur der wichtigste und allgemeinste Teil der nationalen Bildung. Denn in ihr liegt in Wahrheit der Brennpunkt der Volksseele, worin alle Strahlen aus allen Gebieten geistigen Lebens zusammenlaufen; sie zeigt das Niveau des öffentlichen geistigen Lebens, sowohl der Wissenschaft als aller praktischen Thätigkeit an (wenn sie nicht gerade einmal zu einer Zeit in einer ganz absonderlichen Verirrung sich befindet), sie enthält den idealen Goldgehalt des Volksgeistes in jeder Erzstufe seiner historischen Entwicklung und bildet ihn nur in eigene, schöne Gestalten um.⁵⁹⁾ Deshalb ist es einer der ersten und einfachsten Grundsätze der Nationalökonomie des Geistes, sowohl dieses wahrhaft allgemeine Mittel des Denkens, die Muttersprache, wie diesen gemeinsamen Gedankenschatz der Nation, die deutsche Litteratur, möglichst allen Gliedern der Volkes zugänglich zu machen. Insbesondere aber ist es das Kennzeichen jedes höher Gebildeten, daß er richtig und gut deutsch spricht und schreibt, und daß er die Heroen unserer Litteratur nicht bloß dem Namen nach oder aus oberflächlicher Lektüre kennt.

Deshalb ist allerdings wie in allen unseren Schulen so insbesondere in den höheren deutsche Sprache und Litteratur der erste und notwendigste Gegenstand des Unterrichts. Wenn man aber — wie auch auf der konstituierenden Versammlung des Deutschen Einheitsschulvereins wieder geschah — eine Erhöhung der für das Deutsche angesetzten Stundenzahl fordert, wenn ferner Burdach im Anzeiger für deutsches Altertum als notwendig bezeichnet, daß der deutsche Unterricht gleichsam das „Rückgrat“ des nationalen Gymnasiums werde, so liegt in beidem ein Irrtum: Burdach nämlich wünscht etwas, was wir im Grunde schon haben, und wer fürs Deutsche mehr besondere Stunden verlangt, der verfällt in jene Gewohnheit, welche Frick im Deutschen Einheitsschulverein mit Recht als einen

⁵⁹⁾ Lazarus, Leben der Seele, I, S. 355 und S. 84 f.

der Hauptschäden unseres höheren Schulwesens bezeichnete, daß man zur Unterrichtsdisziplin macht, was Unterrichtsprinzip sein sollte.

„Die Muttersprache“, sagt Herman Schiller⁶⁰⁾, „nimmt im gesamten Unterrichte eine centrale Stellung ein, gleichviel, ob die Lehranstalt gymnasialen oder realistischen Charakter hat. Denn der gesamte Denkprozeß erfolgt in ihr teils direkt, teils indirekt, der Gedanken- und Gefühlsausdruck bedient sich ihrer, und das gesamte Resultat der Erziehung und des Unterrichtes findet in ihr seine vollendetste Darstellung. Auch darin nimmt sie eine andere Stellung als die übrigen Unterrichtsobjekte ein, daß sie in der Hauptsache durch Umgang und Gewöhnung bereits erworben ist, wenn der Unterricht beginnt, und daß dieser sie im allgemeinen zur selbstverständlichen und unentbehrlichen Voraussetzung hat. Da aber aller Unterricht sich in ihr in der Hauptsache vollzieht, so ist auch aller Unterricht berufen, zur Ausbildung in derselben beizutragen.“ In Wahrheit bildet also die deutsche Sprache schon jetzt das „Rückgrat“ des gesamten Schulunterrichts, und es kommt weniger darauf an, ihr noch mehr Stunden als besonderer Disziplin zu verschaffen, als diese centrale Stellung wirklich auszunützen und den Grundsatz zu einem unverbrüchlichen **Unterrichtsprinzip** zu erheben, **daß jeder Lehrer jede Stunde mittelbar auch zu einer deutschen zu machen habe.** Ist dieses Prinzip durchgeführt, so sind alle Ansprüche, welche man an die Pflege der Muttersprache in der Schule stellt, unschwer zu befriedigen, ohne dasselbe aber würde selbst eine Verdoppelung der gegenwärtigen deutschen Stunden nur sehr wenig nützen.

Je jünger der Mensch ist, desto weniger ist das Denken vom Sprechen gelöst; in den unteren Klassen muß es also didaktischer Grundsatz sein, niemals ein Ergebnis des Unterrichts eher als vollkommen erarbeitet zu betrachten, als bis es den Schülern gelungen ist, es klar und angemessen in deutschem Ausdruck wiederzugeben. Aber auch auf der Mittel- und Oberstufe ist dasselbe Verfahren bei allen etwas umfassenderen oder schwierigeren Gedankenreihen notwendig, und es ist ein freilich häufiger Fehler, diese selbständige Zusammenfassung durch die Schüler zu vernachlässigen. Nimmt man dazu, daß jede Überlegung, durch welche das Finden des Neuen im Unterricht herbeigeführt wird, ebenfalls in den Formen der Muttersprache geschieht, auch dann, wenn kein Wort dabei laut wird, so haben wir die Mittel bezeichnet, welche dazu dienen, das Deutsche in der rechten Weise zu pflegen. Nur so ist es möglich, daß der Ackerboden der Sprache wertvolle Frucht trägt, denn nur so wird die Sprache stets ungelöst von dem Gedanken geübt, den sie darstellen soll; auf diesen kommt es ja dem Lehrer an, und er besteht nur auf dem klaren und ange-

⁶⁰⁾ Prakt. Pädag., S. 256 f.

messenen Ausdruck, um sich dadurch des richtigen Verständnisses zu versichern. Wenn man dagegen die Pflege des deutschen Stiles als eigene Disziplin in besonderen Stunden betreibt, wie nahe liegt dann die Gefahr der Phrase, des hohlen Scheinwesens, und wie oft ist der Unterricht dieser Gefahr wirklich schon erlegen! Wie sollte ferner die doch immer verhältnismäßig geringe Zahl dieser besonderen deutschen Stunden alle die Mängel und Nachlässigkeiten des Ausdrucks wieder beseitigen, welche sich in den vielen anderen Stunden bilden müßten, wenn diese nicht für gutes Deutsch sorgten?

Trotzdem bleibt es eine der Haupt-Aufgaben auch des deutschen Unterrichts selbst, die Sprachkraft in der Muttersprache zu entwickeln, indem er den Schülern bei der Behandlung des Lesebuchs und der Klassikerlektüre möglichst häufig zu selbständigem Ausdruck ihrer Gedanken Gelegenheit giebt. Nicht allein Frage und Antwort wird man üben, sondern auch am Schlusse jeder Unterrichtseinheit eine Wiederholung der Ergebnisse in zusammenhängender Rede verlangen müssen. Ebenso wird der Geschichtslehrer seinen Stoff nicht bloß vortragen und mit den Schülern besprechen, sondern ihn zuletzt auch nacherzählen lassen. Aber in diesen beiden Lehrfächern werden Wortschatz und Stilform im ganzen gleich sein, es ist deshalb für eine vielseitige Ausbildung der Sprachkraft von großer Bedeutung, daß auch bei ganz anders gearteten Unterrichtsgegenständen dasselbe Verfahren beobachtet wird. H. v. Brunn⁶¹⁾ hebt hervor, wie ungeschickt die meisten Schüler unserer höheren Lehranstalten in der Kunst der Beschreibung sinnlich wahrnehmbarer Dinge sind, wenn sie zur Universität kommen. Und doch bedarf auch nach dieser Richtung unser Geist einer von Stufe zu Stufe fortschreitenden Schulung. Denn die sprachlichen Mittel, mit welchen wir des sichtbaren Gegenstandes Herr werden, sind nicht dieselben wie die der Erzählung und rhetorischen Schilderung oder die der Abhandlung, welche wir im deutschen Aufsatz jetzt meist pflegen. Die Beschreibung bedarf einer viel konkreteren, anschaulicheren Ausdrucksweise und deshalb häufig anderer Worte und Wendungen. Um diese anzueignen, ist eine fortgesetzte Schulung von der untersten bis zur obersten Stufe des Gymnasiums notwendig. Wenn aber Brunn wünscht, wie es scheint, daß der deutsche Aufsatz allein oder vor allem diese Aufgabe übernehmen soll, dann kann ich ihm nicht zustimmen. Nur selten ist ein Lehrer des Deutschen vielseitig genug gebildet, um aus den anderen Lehrfächern die geeigneten Aufgaben zu entnehmen; und ebenso schwer wird es für ihn sein, eine zu diesem Zwecke genügende Fühlung mit den anderen Lehrern zu gewinnen. Aber wenn dies auch möglich wäre, jedenfalls wird der deutsche Aufsatz nicht häufig genug solche beschreibenden Vorwürfe wählen können. Mindestens bedarf er, wenn ich nicht irre, der Vorbereitung und Ergänzung durch diejenigen Unterrichtsfächer,

⁶¹⁾ Archäologie und Anschauung, S. 16.

welchen die Pflege der Anschauung besonders obliegt. Diese gewähren aber eine solche von selbst, wenn sie nur methodisch richtig behandelt werden. Wir haben schon oben hervorgehoben, daß selbst jede gelegentliche Besprechung einer plastischen oder malerischen Darstellung im sprachlich-historischen Unterricht wo möglich mit einer zusammenfassenden Beschreibung durch einen der Schüler schließen sollte, weil man nur so sicher sein kann, daß das, was man wollte, auch wirklich aufgefaßt ist. Eine ähnliche Anforderung stellt aber C. Boettcher auch für den geographischen Unterricht. Er sagt, das Ziel desselben sei erreicht, „wenn die Schüler durch Antworten auf geeignete Fragen oder durch Beschreibung den Nachweis erbringen, daß sie eine klare und sichere Anschauung der topischen Verhältnisse sich angeeignet haben“; damit verlangt er aber, wie er es selbst ausdrückt, von den Schülern „die Übung in einer Thätigkeit von höchwichtiger Bedeutung für die intellektuelle Entwicklung und für das Leben: die Übung nämlich, etwas klar Erkanntes auch knapp, klar und bestimmt nach seinen wesentlichen und charakteristischen Erscheinungsformen beschreiben zu können.“⁶²⁾ Ähnlich spricht sich ferner Schickhelm im 10. Heft der Lehrproben und Lehrgänge über den naturkundlichen Unterricht aus. Als Lehrziel bezeichnet er: „den Schüler in den Stand zu setzen, daß er die sinnliche Erscheinung in ihren wesentlichen Eigenschaften auffassen und beobachten, das Beobachtete in richtiger Sprache sowohl als auch durch Zeichnung darstellen und hieraus die gesetzmäßige Thatsache erschließen kann.“ Er giebt dann ein vortrefflich durchgeführtes Beispiel, wie dieses Ziel erreicht werden kann, in der Behandlung der gefleckten Taubnessel. Für den Zeichenunterricht endlich stellt Lehmann⁶³⁾ geradezu den Grundsatz auf, daß auf den mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ebenso viel Gewicht zu legen sei, wie auf die zeichnerische Thätigkeit.“ Die mechanische Zeichenübung will er dadurch natürlich nicht beseitigen oder herabsetzen, aber er sagt mit Recht, daß für die mathematische Erkenntnis der Form und für ihre richtige Wiedergabe vermittels des Zeichenstiftes das gesprochene Wort unentbehrlich sei. Erst müsse die Form verstanden sein; die darauf folgende Zeichenübung sei immer nur Anwendung der vorausgegangenen Gedankenarbeit. Dadurch trete der Zeichenunterricht in den Dienst des deutschen Unterrichts. Bei der Ausführung dieses Grundsatzes muß natürlich Lehmann, wie seine Lehrprobe „das Epheublatt“ zeigt, die Kunst der Beschreibung mit den Schülern fortwährend üben. Flinzer und überhaupt die neuere Methodik des Zeichenunterrichts steht auf demselben Boden.

⁶²⁾ Verhandl. der elften Dir.-Konf. von Ost- und Westpreußen, 1886, S. 415 und 416. Man kann dieses Ziel des geographischen Unterrichts für richtig halten, ohne doch mit Boettchers Urteil über die „zeichnende Methode“ völlig übereinzustimmen.

⁶³⁾ Lehrproben und Lehrgänge, Heft 9, S. 50 f.

Wenn aber der deutsche und der Geschichtsunterricht die Sprachkraft vorwiegend nach der Seite der Erzählung und Schilderung schulen, der Unterricht im Zeichnen, in der Naturkunde und Geographie besonders die Beschreibung des Sinnlichen übt, so hat die Mathematik die doppelte Bedeutung, daß sie einmal die letztere Art der Darstellung noch weiter entwickelt, sodann aber wie kein anderer Unterrichtszweig für die größte logische Schärfe, Genauigkeit, Knappheit und Deutlichkeit des Ausdrucks sorgt. Jeden Augenblick zwingt sie dazu, auf jedes Wort und jede Wendung in diesen Beziehungen sorgfältig zu achten.

Aber alle diese Lehrfächer gleichen einander insofern, als der Unterricht sich ganz in der Muttersprache vollzieht. Einen andern ebenfalls sehr bedeutenden Wert für die Entwicklung der Sprachkraft im Deutschen haben die fremdsprachlichen Disziplinen, wenn und soweit sie nicht nach der natürlichen Methode gelehrt werden. Sowohl das Übersetzen aus der Muttersprache in eine fremde wie umgekehrt ist von der größten Bedeutung. Denn da in jeder Sprache der Vorstellungsinhalt auf die Worte verschieden verteilt ist, da sich nie Vokabeln, Wendungen, Flexionen oder Konstruktionen, Regeln der Wortstellung, metrische, poetische oder rhetorische Formen in zwei Sprachen ganz decken, so verlangt jede Übersetzung eine fortwährende Vergleichung der Ausdrucksmittel, welche für beide verglichenen Sprachen den großen Vorteil gewährt, daß ihre Hilfsmittel, vor allem ihre Worte, über die Geltung als bloße Funktionen hinausgehoben und dadurch, daß ihre Funktionen im Bewußtsein zergliedert und ihrem Umfang und ihren Teilen nach bestimmt werden, einen reichen und wertvollen Inhalt erhalten. Einen Teil dieser Aufgabe lösen allerdings die einzelnen Lehrfächer ohne Übersetzungen dadurch, daß sie die ihnen als *termini* wichtigen Worte definieren und in dem ihrem Gegenstande entsprechenden Sinne gebrauchen lehren; und auch der deutsche Unterricht selbst kann mehr als bisher für die Onomatik thun, besonders sollte er, wie Hildebrand in seinem Buche vom deutschen Sprachunterricht sagt, danach streben, daß in den Worten die gesättigte Bildlichkeit, die deutliche Anschauung wieder lebendig gemacht werde, die in ihnen gleichsam schlummert.⁶⁴⁾ Aber es bleibt doch eine grosse Masse von Wörtern, besonders abstrakten, für die das Studium fremder Sprachen die einzige Gelegenheit giebt, um sie mit vollerm Inhalt zu erfüllen. Doch sind hierzu nicht alle Sprachen gleich geeignet. Denn nur dann entfaltet der Geist den Inhalt der Worte vollständig und mit klarem Bewußtsein, wenn dazu eine unausweichliche Nötigung vorliegt. Diese findet aber beim Übersetzen aus den neueren Sprachen und umgekehrt viel seltener statt als bei den alten; denn je näher uns eine Sprache in ihrem Vorstellungsinhalte

⁶⁴⁾ Vergl. auch das Beispiel bei Hildebrand a. a. O., S. 242 f. und Rausch, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 8, S. 102 ff.

und ihren Darstellungsformen steht, desto weiter kommt man bei der Übertragung mit dem bloßen mechanischen Vertauschen der Worte. Recht fruchtbar für die Pflege der Muttersprache ist also nur das Studium der antiken Sprachen, welche von der unseren im ganzen jedenfalls viel weiter abstehen als die modernen.⁶⁵⁾

Freilich müssen die Übersetzungsübungen, wenn sie einen solchen Wert haben sollen, auch methodisch richtig gestaltet werden. Der ganze Wust der für die Grammatik zurechtgestutzten Sätze und Sätzchen muß fort, die weder echtes Deutsch noch echtes Latein, Griechisch oder Französisch bieten. Von vornherein (oder doch sobald wie möglich) muß zusammenhängende Lektüre geboten werden, und bei der Übertragung derselben muß der Grundsatz unverbrüchliche Geltung haben, daß man erst wörtlich, dann aber frei übersetze, daß man, wie Perthes es ausdrückte, von einer treuen Übersetzung zu einer Verdeutschung aufsteige. Diese ist für ein lebendiges Verständnis durchaus nötig, am meisten gerade da, wo sie am wenigsten erstrebt wird, in den unteren Klassen; nur durch sie lassen sich die Gefahren, die aus den Übersetzungsübungen für den deutschen Stil bei unrichtiger Methode erwachsen müssen, sicher vermeiden, nur durch sie findet man die rechte Gelegenheit zu jenen fruchtbaren Vergleichen zwischen der heimatlichen und der fremden Sprache; denn dieselben können doch nur zwischen wirklichem Deutsch und wirklichem Latein oder Französisch stattfinden. Man muß sich ferner auf der Unterstufe mit dem Übersetzen in die Muttersprache begnügen; und selbst dieses wird noch möglichst zu erleichtern sein. Ich halte deshalb den Grundsatz für richtig, den H. Meurer in seinem *Pauli sextani liber* für den lateinischen Elementarunterricht durchgeführt hat, daß er nämlich zunächst nur die Sprache, nicht den Vorstellungskreis ändert. Er nimmt daher einen heimischen, der Gedankenwelt des Kindes durchaus nah liegenden Stoff und kleidet ihn in lateinische Form. Dadurch wird es auch dem Sextaner leicht gemacht, immer in wirkliches Deutsch zu übersetzen. Wenn dann in Quinta der fremde Inhalt zu der fremden Form hinzukommt, so sind die ersten Schwierigkeiten bereits überwunden, und es wird nun die „Verdeutschung“ auch dieser ferner liegenden Inhalte leichter gelingen. Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische sollte man dagegen erst in Quarta vorsichtig beginnen und in größerer Ausdehnung erst von Tertia an zulassen, weil vorher die Kenntnis der fremden Sprache noch nicht weit genug fortgeschritten sein kann. Erst von dieser Altersstufe an werden diese Übungen auch für den deutschen Stil die rechte Frucht tragen können.⁶⁶⁾

⁶⁵⁾ Vergl. hierzu die mit überzeugender Gründlichkeit geführte Untersuchung von A. Lichtenheld, Das Studium der Sprachen u. s. w. Wien, A. Hölder, 1882.

⁶⁶⁾ Vergl. die Andeutungen in meiner Schrift Zur Reform des neu-sprachlichen Unterrichts, Heft 1, S. 29 f.

Und selbst auferhalb der Schule findet die Pflege der Muttersprache wirksame Förderung in den Ständen, welchen die Zöglinge unserer „griechischen“ Schule entstammen. Die Unterhaltung der Gebildeten, die schöne Litteratur der Gegenwart, das Theater und der Gottesdienst, kurz der gesamte Umgang des Schülers strebt dahin, ihn ein reines, korrektes Deutsch zu lehren; freilich bleibt auch in den höchsten Kreisen des Volkes immer noch manches Unkraut und manches Wildgewachsene übrig, was der Lehrer als Sprachgärtner jäten oder beschneiden muß.

Wenn man die formale deutsche Stilübung (den Aufsatz und den freien Vortrag) gleichsam als Blüte aller dieser auf dem Boden des Unterrichts und des Lebens erwachsenden Übungen der Sprachkraft betrachtet, erst dann kann man wirklich beurteilen, wieviel besonderen Raum sie im Lehrplan beansprucht, und welche Aufgaben man ihr stellen kann. Sie wird nach wie vor die abstrakteren logisch-rhetorischen Ziele weiter verfolgen können, welche doch ihren besondern Wert zum großen Teil ausmachen, aber es wird auch möglich sein, einige Beschreibungen nach Brunns Wunsche zwischen die anderen Themata einzuschieben. Zahlreich brauchen dieselben nicht zu sein, wenn in der bezeichneten Weise vorgearbeitet ist, ja man könnte sie vielleicht ganz entbehren, wenn es nicht nützlich wäre, auch einmal einige derartige Arbeiten machen zu lassen, bei denen nicht wie in den anderen Lehrfächern auf dem Inhalt, sondern auf der Form der Beschreibung die Aufmerksamkeit vorzugsweise ruht. Dadurch wird sich der Schüler der erworbenen Fähigkeit und der etwa gebliebenen Mängel erst recht bewußt. Als Gegenstände solcher Beschreibungen würde ich in den oberen Klassen mit Brunn vornehmlich Werke der bildenden Kunst wählen.

Die Pflege des deutschen Ausdrucks also scheint keine Erhöhung der Stundenzahl für das Deutsche nötig zu machen, wenn man sie nur als ein didaktisches Prinzip auffaßt, welches den gesamten Unterricht durchdringen und bestimmen soll. Nur die ersten Anfänge in der Kenntnis und Übung der Muttersprache, die Aussprache und Rechtschreibung, die Formenlehre und die erste Satzlehre, könnten vielleicht einen breiteren Raum beanspruchen, als sie jetzt einnehmen. Denn es ist für den gesamten Sprachunterricht, nicht bloß für die Muttersprache, sehr wünschenswert, daß diese Elemente früh festgelegt sind. Ich würde deshalb für zweckmäfsig halten, wenn in der Sexta statt drei vier, und in Quinta statt zwei ebenfalls vier Wochenstunden dem Deutschen gewidmet werden könnten, und ich werde weiter unten zeigen, wie dies möglich ist.

Aber unlöslich mit der Form der Sprache ist der Inhalt verbunden, welcher in ihr ausgedrückt ist. Keine Übung im Sprechen oder Schreiben kann vorgenommen werden, ohne zugleich einen neuen Inhalt anzueignen, und kein Unterrichtsstoff kann methodisch richtig behandelt werden ohne Übung der Sprachkraft. Aber ein Inhalt

verdient doch in hervorragendem Maße als der Gedankenschatz bezeichnet zu werden, ohne den die deutsche Sprache nicht gedacht werden kann, das ist die deutsche Nationallitteratur. Für keine Nation ergiebt sich aus ihrer Geschichte mit derselben Notwendigkeit wie für die deutsche, daß eine nationale Schule dieses allgemeine Gut möglichst jedem einzelnen Volksgenossen mitteilen muß.⁶⁷⁾ Denn es zeigt sich ein wunderbares Spiel unserer Geschehnisse, wenn man in die Jahrhunderte zurückblickt und den Gang unserer Entwicklung auf politischem und auf sprachlichem Gebiete vergleicht: in dem Maße, wie der alte Bestand des politischen Reiches gefährdet, beschädigt und endlich zerstört wird, in demselben Maße stellt sich umgekehrt der Bestand unseres Sprachreiches her und wächst zur Einheit und Festigkeit heran. In der Dichtkunst und der Kunstsprache des beginnenden 13. Jahrhunderts wurde der Keimpunkt zu dem Werden und Wachsen des Sprachreiches gegeben, eben als man die ersten Gefahren und Spuren des Zerbröckelns der Reichskraft wahrnehmen kann. Das 16. Jahrhundert, welches die Kirchenspaltung brachte, entschied den Sieg der deutschen Hochsprache, die jetzt alle Gebildeten Deutschlands vereinigt, und während sich Deutschland im dreißigjährigen Kriege selbst zerfleischte und verwüstete unter Mitwirkung des Auslandes, wurde für Sprache und Litteratur die Pflanzung glücklich angelegt, welche im 18. Jahrhundert jene Blüten und Früchte trug, die nun als unverlierbarer Besitz nicht nur Deutschland, sondern der Menschheit angehören. Und als das morsche alte Reich wirklich in Trümmer ging, da stand schon ein neues geistiges Reich fertig da als Mark für eine Neubildung auch nach aufsen. Das hat noch Schiller aussprechen können in prophetischen Worten an der Wende beider Jahrhunderte: „Indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet“, wobei man zugleich an seine Worte Wallensteins denken mag: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut.“ Recht eigentlich auf dem Boden der Ideen unserer klassischen Litteratur ist die vaterländische Begeisterung der Befreiungskriege erwachsen, das schöne Morgenrot des neuen deutschen Reiches. Der Idealismus, der aus Kants Gedanken und Schillers Dramen sprach, gewann eine neue Gestalt in dem Heldenzorne von 1813.⁶⁸⁾

Kein Volk hat sowie das unsrige seine innere Erhebung auf dem Gebiete des Geistes begonnen, um sie auf politischem Gebiete zum Ziele zu führen, kein Volk ist deshalb in gleichem Maße verpflichtet, diese seine klassische Litteratur als hohes nationales Gut seinen Söhnen zu überliefern. Schon jetzt besteht die Gedankenwelt

⁶⁷⁾ Das Folgende siehe in Otto Lyons Zeitschr. für den deutschen Unterricht, 1887, Heft 1, S. 3. (Zur Einführung. Von R. Hildebrand.)

⁶⁸⁾ So H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte, I, S. 90. Die klassische Litteratur und der preussische Staat sind die beiden Grundpfeiler, auf denen der Bau des neuen deutschen Reiches ruht.

jedes Gebildeten zum guten Teil aus der Geistes- und Gemütswelt unserer großen Dichter und Denker: daß diese Gedankenwelt wirklich in der rechten Weise Gemeingut unseres Volkes werde, fällt als höchste Aufgabe dem deutschen Unterricht zu. Niemand wird dieser Forderung R. Hildebrands widersprechen, niemand wird auch bestreiten, daß ein bloßes Wissen von unserer Litteratur mit dem Gedächtnis nichts nutzt, daß sie vielmehr aufgefaßt sein muß mit Herz, Geist und Phantasie, mit dem ganzen inneren Menschen. Vornehmlich um dieses hohe Ziel zu erreichen, braucht unsere höhere Schule besondere deutsche Stunden. Sie kann auch nicht, wie Steinmeyer annimmt⁶⁹⁾, mit je 2 Stunden in allen Klassen auskommen, sondern muß — namentlich in Prima — mindestens die Stundenzahl beibehalten, welche die Lehrpläne von 1882 dem Gymnasium gewähren. Man könnte sogar entweder in Sekunda oder in Prima eine geringe Vermehrung derselben wünschen, wenn man nicht Wiese recht geben müßte, daß gerade die deutschen Stunden noch oft mit ganz unpädagogischem Stoffe ausgefüllt werden, und daß auch die Anforderungen an den deutschen Aufsatz noch vielfach sehr unpädagogisch sind.⁷⁰⁾ Ich weiß leider aus eigener, nun nicht mehr ganz kurzer Lehrerfahrung, wie leicht man im deutschen Unterricht zu methodischen Fehlern kommt, welche die kostbare Zeit unnütz verbrauchen. Vielleicht würde innerhalb der bestehenden Stundenzahl bei richtiger Maßhaltung auch die Wiedereinführung des Mittelhochdeutschen in das Gymnasium möglich werden, die ich gerade in der Weise, wie Rudolf Hildebrand es im zweiten Anhang zur dritten Auflage seines Buches vom deutschen Sprachunterricht ausführt, von Herzen wünschen würde. Übrigens werde ich weiter unten zeigen, daß es auch möglich wäre, im Notfall noch eine vierte Stunde zu den jetzigen drei in der Prima zu gewinnen.

Allein deutsche Sprache und deutsche Litteratur bilden nur einen Teil von allem dem Tiefen und Guten und Schönen, was uns aus dem Worte Heimat entgegentönt. Es genügt nicht, das Heimische im Unterricht nur von dieser einen Seite zu erfassen, vielmehr muß es den Anfangs- und Endpunkt bilden für alles, was die Schule lehrt. Deshalb soll die Heimatskunde nicht eine besondere Disziplin neben den übrigen Fächern des Unterrichts, sondern ein Ferment in ihnen allen sein, ein Unterrichtsprinzip, dessen innere Notwendigkeit aus den grundlegenden Sätzen einer psychologischen Pädagogik sich von selbst ergibt. Aller Unterricht soll anknüpfen an das, was er in der Seele des Zöglings schon vorfindet, den Grundstock aber des gesamten Geistes- und Gefühlslebens des Menschen bilden die Eindrücke der Heimat in der Jugend.

⁶⁹⁾ Vergl. „Zur Verständigung über die Frage der Einheitsschule“ in den Blättern für höheres Schulwesen und „Das Wesen der höheren Einheitsschule“ im Progr. von Aschersleben 1887.

⁷⁰⁾ Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, II, S. 189 ff.

Wohl am allgemeinsten anerkannt ist dieser Grundsatz im geographischen Unterricht. Die Elementarklassen sollten sich hier ganz auf die Heimatkunde beschränken — was sie nicht immer thun —, in Sexta sollte nach Fricks Vorschlage das Sommersemester noch einmal die geographischen Grundbegriffe im Anschluß an eine Reihe von Ausflügen in die Umgegend des Schulortes festlegen⁷¹⁾; dann sollte man zu der weiteren Heimat des deutschen Vaterlandes übergehen, über Deutschland aber erst in Quinta den Gesichtskreis erweitern. Und auch in aller folgenden Arbeit sollte die Beziehung auf das Vaterland nie verloren gehen. Die typischen Beispiele für die geographischen Erscheinungen sollte man möglichst aus Deutschland nehmen, wofür kein anderer europäischer Kulturstaat durch die Natur so begünstigt ist, wie eben unser Land. Denn „Deutschlands Boden ist durch eine Mannigfaltigkeit der Naturformen ausgezeichnet, wie sie ähnlich auch Frankreich und die britischen Inseln nicht aufzuweisen haben. In dieser Beziehung wiederholt Mitteleuropa gewissermaßen die Verhältnisse des Gesamterdteils in seinem Gegensatze zu den übrigen Kontinenten. Und diese Mannigfaltigkeit bezieht sich nicht bloß auf die Formen seiner Oberfläche, sondern zugleich auf die Natur der seine Gebirge zusammensetzenden Gesteine.“⁷²⁾ Hat man endlich in Prima nach Durchwanderung der ganzen Erde die Aufgabe, alles in allgemeiner Übersicht abschließend zusammenzufassen, so wird man sich auch dabei durch die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen unseres Vaterlandes den Weg weisen lassen können; denn diese umspannen jetzt die ganze Erde.

Noch notwendiger als in der Geographie ist die Anknüpfung an das Heimische in der Naturkunde, ja der wesentliche Hauptzweck dieses Unterrichts läßt sich, wie wir oben sahen, nur mit dem in der Heimat gegebenen Stoffe erfüllen. Möglich und wünschenswert aber ist dieselbe Anknüpfung auch in der Naturlehre, deren Anfänge gar nicht von der Naturkunde getrennt werden dürfen; ferner in der Mathematik und im Rechnen, insofern die Wahl des Stoffes durch die Rücksicht auf die Heimat mit bestimmt werden kann. Das Rechnen wird sich sogar ausschließlich mit denjenigen Mäßen, Münzen und Zahlverhältnissen beschäftigen müssen, welche für das Leben in der Heimat wichtig sind, „antike Rechenaufgaben“ gehören zum Unterricht in den klassischen Sprachen als eines der Mittel, demselben mehr Anschaulichkeit zu verleihen. Hier, an ihrer richtigen Stelle, sind aber auch sie eine weitere Anwendung des Grundsatzes, allen Unterricht an die Heimat zu knüpfen. Denn eine klare Erfassung der antiken Maß- und Größenverhältnisse ist nur möglich

⁷¹⁾ Vergl. K. Heilmann. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 2, S. 65 ff. Nur in wenigen der größten Städte würde dies vielleicht undurchführbar sein, in Hannover zum Beispiel keineswegs.

⁷²⁾ Guthe-Wagner, Lehrbuch der Geographie, 4. Aufl., S. 721.

durch Vergleichung mit den aus dem Rechenunterrichte bekannten Verhältnissen der Heimat.⁷³⁾

Wie man im Geschichtsunterricht die lokalen Anknüpfungspunkte verwerten kann und soll, um das Vergangene und Entfernte nah und gegenwärtig zu machen, führt Willmann in den Pädagogischen Vorträgen aus.⁷⁴⁾ Seiner Auffassung nach muß die geschichtliche Heimatkunde von vornherein so angelegt sein, daß sie späterhin dem Unterricht in der Geschichte Fußpunkte aller Art darbietet. „Das ist aber nicht der Fall, wenn sie gelegentlich die etwaigen Denkstätten, Denkmäler, Gebäude u. s. w. des Heimatsortes bespricht und einige historische Notizen daranhängt, sondern dann, wenn sie die historischen Erinnerungen der Gegend, vielleicht der ganzen Landschaft, gleichsam mit ihren Wurzeln aushebt. Das Hinleiten des Blickes vom Nahen ins Ferne, vom Bruchteile zum Ganzen muß allenthalben der leitende Gesichtspunkt sein; und man müßte die jugendliche Einbildungskraft schlecht kennen, wenn man ihr nicht Stärke zum Aufzuge von einem, wenn schon geringfügigen, Gegenwärtigen in die Weite zutrauen wollte. Ebenso wenig aber, wie an die Heimatsstadt, ist man bei diesen Ausblicken an die Reihenfolge der Thaten gebunden, vielmehr soll man da beginnen, wo sich zuerst Gestalten und die Phantasie anregende Verhältnisse darbieten. Wo sich das ehrwürdige Moos der Sage um die Gedenksteine der Geschichte ansetzt, da wird der Ort für den Erzieher sein, die Kunde der Vorzeit anzuheben. Kaum in einer Gegend unseres Vaterlandes fehlen die Berührungen mit der Zeit der Romantik gänzlich: lokale Rittergeschichten und Sagen sind für den 9- und 10jährigen Knaben der eine Eingang in die geschichtliche Heimatkunde. Einen anderen Eingang bildet jene große Zeit, uns nahe genug, daß die Familienkunde in sie hineinreicht, fern genug, um abgeschlossene Geschichte, nicht Geschehendes zu sein, reich an Zügen von Tapferkeit, Patriotismus, aufopferndem Sinne, um das Verständnis für Mannesthaten zu erwecken und auch für große Thaten fernerer Vergangenheit Verständnis zu begründen: die Zeit der Freiheitskriege zu Anfang unseres Jahrhunderts. An Gedenkstätten aus dieser Zeit und lokalen Erinnerungen wird wohl kein Ort ganz arm sein.“

Und mahnt nicht jetzt fast in jedem Orte unseres Vaterlandes ein Kriegerdenkmal an die Zeit, da die Ideale der Befreiungskriege sich vollendet haben, an den Krieg von 1870/71 und die Neugründung des deutschen Kaisertums? Diese Zeit bildet das breiteste Thor, das den Knaben in die Vergangenheit zurückführt, die wirksamste Anknüpfung für die Geschichte, welche Heimat und Gegenwart bieten. Durch dieses Thor führt sogar auch ein Weg in die Geschichte und selbst in die Sprache des Altertums, und es gelingt, das scheinbar Entfernteste, das Latein in Sexta, dem deutschen

⁷³⁾ Vergl. das Begleitschreiben zu den antiken Rechenaufgaben von Menge und Werneburg, B. G. Teubner, 1881.

⁷⁴⁾ S. 60 ff., bes. S. 64 ff.

Knaben heimisch zu machen. H. Meurer hat in seinem *Pauli sextani liber* diesen glücklichen Griff gethan. Sein Grundsatz, zunächst nur in die fremde Sprache, nicht auch in die fremde Gedankenwelt einzuführen, hat ihn dazu geführt. Er schildert einen Teil des deutsch-französischen Krieges in Form von lateinischen Feldpostbriefen, die ein trefflicher und im Studium eifriger Jüngling an seine Familie geschrieben hat, er läßt seine Sextaner auch die heimische Wacht am Rhein in den neuen Klängen der fremden Sprache wiederfinden. *O patria, ne trepida! ad Rhenum stat custodia.* Welch ein eigentümlicher Reiz für den Knaben, wenn er solche Worte übersetzt! Wenn er das Heimische so verändert und doch vertraulich im ausländischen Gewande wieder erkennt! Aber der Verfasser bereitet auch die Einführung in die römische Geschichte und Kultur von der heimatlichen Welt aus vor: er erinnert an die Kämpfe der Römer mit den Deutschen, an Cäsar und dessen Eroberung Galliens und leitet so allmählich das Interesse hinüber in die Fremde. In Quinta kann sich dann ein durchaus lateinischer Stoff in ursprünglichem Latein ohne Zwang daranschließen. Jedoch sollen auch in den späteren Schuljahren die Beziehungen zur Heimat nie vernachlässigt werden, wenn sie sich ungezwungen darbieten. Der einzige lateinische Prosaiker, in den sich gegenwärtig unsere Gymnasiasten wirklich hineinlesen, Cäsar, hat durch seine weltgeschichtlichen Thaten von allen großen Römern die nächste Berührung mit unserer vaterländischen Geschichte; auch giebt er in seinem Werke von den ältesten uns bekannten Zuständen eines Teiles unserer Heimat Kunde, berichtet von den Wanderungen germanischer Stämme und erzählt von einem der ältesten Kriegshelden unseres Volkes, dem Ariovist. Noch umfangreicher ist der heimische Stoff, den der letzte große Historiker der Römer, Tacitus, überliefert; auch ihn können wir unseren Primanern dadurch am besten nahebringen, daß wir vorwiegend diejenigen Teile seiner Werke mit ihnen lesen, welche Land, Sitten und Geschieke unserer Vorfahren betreffen.⁷⁵⁾ Wenn demnach die Wege zu der römischen Welt vorwiegend durch die Thore der politischen Geschichte führen, so verbindet uns mit den Hellenen mehr die Wahlverwandtschaft unseres nationalen Geistes mit dem griechischen, welche unsere Kunst und Litteratur mit tausend Erinnerungen an Hellas ausgestattet hat. Daß endlich zur Kultur und Geschichte der modernen Völker von der Heimat aus viele Fäden hinübergespunnen werden können, bezweifelt niemand.

Allein es giebt noch eine andere Brücke, die von der Heimat in das Altertum und überhaupt in das Gebiet der fremden Sprachen führt, die Grammatik. Gewiß knüpft jeder verständige Lehrer gern und häufig in seinem grammatischen Unterricht an Erscheinungen

⁷⁵⁾ Vergl. Dettweiler, Die Tacituslektüre, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 7, S. 39—64.

der Muttersprache an, aber diese gelegentlichen Hinweise genügen nicht. Vogt hat in einem interessanten Programm ausgeführt, daß das Deutsche vielmehr der Ausgangspunkt im gesamten fremdsprachlichen Unterricht sein müsse. Er will die Erlernung der lateinischen Grammatik erleichtern und zugleich für die der deutschen einen Vorteil gewinnen, indem er jene zu dieser in stete Beziehung setzt. „Jede fremdsprachliche Erscheinung,“ sagt er, „ist mit der entsprechenden der Muttersprache zu vergleichen, und es ist zum Bewußtsein des Schülers zu bringen, ob Übereinstimmung, ob Abweichung vorhanden ist. Ist Abweichung vorhanden, so ist dieselbe an möglichst schlagenden Beispielen durch scharfe Gegenüberstellung wo möglich bis zum Kontraste zu steigern. Die Übung und Wiederholung hat zwar nicht bloß, aber doch vorzugsweise die letzteren Fälle zu berücksichtigen.“ Wendet man diese „vergleichende Methode“ auch auf die übrigen Sprachen an, so ergibt sich durch Vermittelung des Deutschen eine beständige Beziehung aller fremden Sprachen zu einander.“ So würde also eine derartige bessere Verwertung der zentralen Stellung, welche die Muttersprache in jeder deutschen Schule von selbst einnimmt, eine wesentliche Erleichterung und Vereinfachung des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts erzeugen. Natürlich würden unsere üblichen Schulgrammatiken einer Umarbeitung in allen ihren Teilen unterworfen werden müssen, und Vogt führt diese Arbeit in dem zweiten Teile seines Programms für einige Kapitel der lateinischen Syntax durch. Ich glaube zwar nicht, daß er hierin schon Endgültiges geschaffen hat, aber die Möglichkeit der Durchführung seines Gedankens kann man kaum bestreiten.⁷⁶⁾ Nur setzt derselbe natürlich voraus, daß ein hinreichendes grammatisches Wissen in der Muttersprache schon vorhanden ist, wenn man das fremdsprachliche daranknüpfen will; denn mag man jenes auch im lateinischen Unterricht noch einmal auffrischen müssen, so würde doch jedenfalls viel zu viel Zeit erfordert, und der Erfolg zum Teil vereitelt werden, wenn der Schüler es erst völlig neu erwerben müßte. Zulernen darf er doch im wesentlichen nur die lateinischen Regeln. Auch aus diesem Grunde würde ich auf die Erfüllung des schon oben ausgesprochenen Wunsches Wert legen, daß in Sexta und Quinta dem Deutsehen je vier Stunden eingeräumt werden könnten.⁷⁷⁾

⁷⁶⁾ Programm von Neuwied, 1886 (Progr. Nr. 415). Vogts Ausführungen müssen wir, wenn ich nicht irre, dankbar zu den Akten der Parallelgrammatik nehmen, der auch ich mich im 2. Hefte meiner Studien zur Reform des nspr. Unterrichts von einer andern Seite zu nähern gesucht habe.

⁷⁷⁾ Nebenbei sei erinnert, daß die Anknüpfung an die Muttersprache auch die besondere Induktion der fremdsprachlichen grammatischen Erscheinungen teilweise überflüssig macht. Lattmann erinnert in seiner Broschüre über die Einfügung der induktiven Unterrichtsmethode u. s. w., S. 13, mit Recht, „daß im Lateinischen eine Induktion für die erste und zweite Deklination unnötig ist, da der Schüler in der verschiedenen Deklination der Maskulina, Feminina und Neutra im Deutschen ein Analogon

So soll alles Fremde an die Heimat angeknüpft und dadurch dem Interesse und der Auffassung näher gebracht werden. Umgekehrt aber soll auch aller Unterricht wieder zurückführen zur Heimat. Zum Teil geschieht dies von selbst eben durch jene Anknüpfung; denn dieselbe ruft immer auch das Heimische in das Gedächtnis zurück und macht durch den Vergleich die Vorstellungen von demselben stärker und klarer. Aber noch in einer anderen Weise müssen vornehmlich auf der Oberstufe die Fäden der Unterweisung in die Heimat zurückgesponnen werden. Je tiefer der Schüler in die nichtheimischen Lehrstoffe eindringt, desto mehr treten die Berührungspunkte mit der Heimat im Vergleich zu den fremden Vorstellungsmassen zurück. Namentlich droht die eingehende und angestrengte Beschäftigung mit dem Altertum zuletzt den Geist in eine ferne Vergangenheit und eine weit abweichende Gedankenwelt zu entrücken, während Heimat und Gegenwart mehr und mehr aus dem Gesichtskreise verschwinden. Dem gegenüber muß dem Schüler der Oberstufe deutlich gemacht werden, daß er auch in die Fremde nur deshalb geführt wurde, damit er die Heimat besser kennen und beurteilen lerne. Zunächst kann die letzte Darstellung der deutschen Geschichte in der Prima diesem Zwecke dienen. Allerdings sind ja auch auf dieser Stufe bei weitem nicht alle Tiefen des kulturgeschichtlichen Zusammenhangs den Schülern verständlich, am wenigsten das, was mit dem Rechts- und Verfassungsleben, den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen zusammenhängt, aber es ist dennoch möglich zu zeigen, daß die Entwicklung unseres eigenen Volkes ohne Kenntnis der Antike und zum Teil auch der Kulturen der neueren Völker nicht verständlich ist. Namentlich die Gebiete der Geistesbildung, der Kunst und Literatur lassen sich hierzu fruchtbar verwenden, und ich will bei der Gelegenheit daran erinnern, daß man dabei auch die bildende Kunst nicht ganz vernachlässigen sollte.⁷⁸⁾ So kann man die Kenntnis von nichtheimischen Stoffen, zu welcher der Schüler von der Heimat aus gelangt ist, umgekehrt wieder benutzen, um das geschichtliche Wesen unseres Volkes richtig auffassen zu lehren. Freilich wird man ein solches tieferes Verständnis nur anbahnen können. Versuchte man mehr zu leisten, so würde man nicht allein die Fassungskraft der Schüler überschreiten, sondern auch die Aufgabe der Schule, die ja überhaupt keine abschließende Bildung geben, sondern nur für das Studium und das Leben vorbereiten soll. — Aber die geschichtliche Darstellung kann alle derartigen Beziehungen der Kulturvölker zu einander nur an-

hat, welches ihm das Verständnis einer Deklination vermittelt der diesen Geschlechtern entsprechenden Endungen im allgemeinen schon eröffnet hat.“ Nur für den Ablativ trifft dies nicht zu; er bedarf sogar der besondern Induktion sehr.

⁷⁸⁾ Natürlich setze ich hierbei voraus, daß der Kunstunterricht und die Archäologie in der oben angedeuteten Weise in das Gymnasium eingeführt sind.

deutend berühren, tiefer und gründlicher ausführen können wir sie nur im deutschen Litteraturunterricht, wenigstens soweit die Kunst, besonders die Poesie in Frage kommt. Das ist ja auch innerlich notwendig, wenn es wahr ist, daß die Litteratur gleichsam den Brennpunkt der Volksseele bildet, in welchem aus allen Gebieten der Bildung die Strahlen zusammenlaufen, und wenn es ferner wahr ist, daß der deutsche Volksgeist nicht lediglich aus sich erzeugt, sondern durch Verschmelzung des Fremden mit dem Heimischen entstanden ist. Vor allem sind mehrere der herrlichsten Werke Goethes geeignet, um zu zeigen, daß die Antike gleichsam in deutschem Geiste wiedergeboren ist zu tieferem, innerlicherem Leben. Die Iphigenie und Hermann und Dorothea geben wie keine andere moderne Dichtung ein Spiegelbild von der Einfalt und stillen GröÙe der höchsten Offenbarungen hellenischer Kunst, und sind doch ebenso echt deutsch, christlich und modern gedacht wie unsere anderen klassischen Dichtungen. Sollen die Schüler dies fühlen, so dürfen sie natürlich Homer und Sophokles nicht nur obenhin kennen, sie müssen wirklich innerlich berührt sein von der Kunst des Altertums; denn darin liegt, um Herbartisch zu reden, der Apperzeptionsstoff, der ein solches tieferes Verständnis unserer klassischen Dichtungen überhaupt erst ermöglicht. Deshalb können auch gerade für die zusammenfassende Thätigkeit der Prima diese Werke Goethes nicht entbehrt werden. Natürlich sollen die deutschen Aufsätze und die freien Vorträge dazu mithelfen, die im Litteraturunterricht gewonnenen Ergebnisse in helleres Bewußtsein zu rücken und dauernd im Geiste zu befestigen.

Ich fühle nur zu deutlich, wie unvollständig und mangelhaft diese meine Ausführung über die heimischen Elemente der Schulbildung ist; aber ich hoffe doch, daß wenigstens die Hauptpunkte, auf welche es ankommt, daraus deutlich hervorspringen. Die Pflege der deutschen Sprache und der deutschen Litteratur, überhaupt die Einführung in die Kenntnis der heimischen Welt im weitesten Umfange des Wortes ist die erste und wichtigste Aufgabe einer nationalen höheren Schule. Aber dieselbe ist nicht zu erreichen, indem man dem Deutschen als einer abgesonderten Disziplin einen größeren Raum giebt — obwohl auch dies auf einigen Stufen des Schulkursus wünschenswert scheint —, sondern — um mit Frick zu reden — „indem man bewußter als bisher eine planmäßige Einführung in das Verständnis deutscher Eigenart und deutschen Volkstums, deutscher Heimat, Geschichte, Sitte, Sage und Dichtung als eine der Hauptaufgaben in die Mitte des gesamten Unterrichts stellt.“ Um die Durchführung dieses Unterrichtsgrundsatzes zu erreichen, ist aber vor allem notwendig, daß man einige Forderungen der Methode, die ohnehin unerläßlich sind, umfassend und konsequent durchführt: die Festlegung jedes Unterrichtsergebnisses durch zusammenhängende deutsche Darstellung von seiten

der Schüler, die Verbesserung und richtigere Verteilung der Übungen im Übersetzen aus oder in fremde Sprachen, die Anknüpfung des gesamten Lehrstoffes an das Bekannte und Naheliegende, die Erklärung des Gewordenen durch Aufdeckung der Elemente, aus welchen es im Verlauf der Geschichte zusammengewachsen ist.

Wenn die höhere Schule in diesem Sinne die heimischen Elemente unserer nationalen Bildung pflegt, sollte dann nicht auch sie an ihrem Teile dazu mitwirken können, daß Heimatsliebe und Vaterlandsgefühl die trennenden Mächte im Geiste unseres Volkes überwinden? Sollte sie nicht auf diese Weise neben der Erhebung ihrer Schüler zu freier Eigentümlichkeit des Denkens und Wollens, dem Hauptziele der formalen Bildung, auch das andere Element, das der Einheit im Volksgeiste, stärken können, welches mit jener zusammenwirken muß, um die höchste Innigkeit des nationalen Lebens zu erzeugen?⁷⁹⁾ Sollte nicht auch das tiefe Bedürfnis des deutschen Geistes so am besten befriedigt werden können, daß er nicht in engerherziger Beschränktheit nur das Eigene groß und schön findet, sondern sich den offenen Sinn und das empfängliche Gemüt auch für das bedeutende Fremde bewahrt? Kein echter Deutscher wird eine Bildung für eine wahrhaft deutsche, „aus dem ureigensten Geiste der Nation erzeugte“ halten, welche der Universalität des germanischen Wesens nicht gerecht würde; keiner wird andererseits glauben, daß eine Bildung geeignet wäre, „die Fortpflanzung, Ausbildung und Erhöhung dieses Geistes zu erreichen“, welche nicht ein tiefes, lebhaftes Nationalgefühl weckte und förderte. Also auch insofern soll der Organismus der nationalen Erziehung dem Organismus des Volksgeistes entsprechen, als er jene Verschmelzung des ursprünglich Heimischen mit den hinzugekommenen Elementen unserer nationalen Kultur in sich wiederholt. Es kommt nun darauf an zu zeigen, wie sich diese Verschmelzung geschichtlich vollzogen hat, und auf welcher Stufe ihrer Entwicklung sie sich gegenwärtig befindet, um daraus ableiten zu können, wie ihr Abbild in dem Organismus unseres höheren Schulunterrichts gestaltet sein muß.

b. Christentum und Altertum.

Noch ehe das deutsche Volk als eine der bestimmenden Mächte in die Weltgeschichte eingetreten war, kam es in Berührung mit dem Christentume, und das älteste Denkmal der deutschen Literatur ist eine Bibelübersetzung. Darum ist das Christentum mit dem deutschen Geiste so innig verwachsen, daß wir es kaum mehr von demselben zu trennen wagen. Und doch werden wir sein Verhältnis zu uns richtiger beurteilen, wenn wir nicht zu verhüllen suchen, was doch wirklich der Fall ist, daß es zuerst als eine fremde, undeutsche Macht zu uns kam. Anfangs zum Teil mit

⁷⁹⁾ Wie dieses Gefühl der Einheit in jedem Leben soll, schildert in schönen, begeisterten Worten Lazarus, *Leben der Seele*, I, S. 410 f.

dem Schwerte durchgesetzt, verfolgte es alle heimische Sitte und Dichtung mit erbittertem Haß, denn in den Liedern und Gebräuchen des Volkes wurzelte das Heidentum. In Jahrhunderte langer Arbeit rang es sich zum Siege hindurch, und seine Formen beherrschten das gesamte deutsche Leben, die Reste des Heidentums aber flüchteten sich in den düsteren Winkel des Volksaberglaubens, wo sie zum Teil noch jetzt ein schattenhaftes Leben fristen. Doch mit diesem Siege war das Christentum noch nicht eingedrungen in die Tiefen des deutschen Volksgemüts. Das mönchische Lebensideal, welches dem Mittelalter als das höchste und heiligste vorschwebte, hat seine Heimat im fernen Osten; die Idee der Kreuzzüge und der Ritterorden, in welcher die schwärmerische Religiosität des mittelalterlichen Christentums ihre Höhe erreichte, stammt aus dem romanischen Westen und wurde am deutschen Rhein anfangs eher mit Mißtrauen als mit Begeisterung aufgenommen; die Verfassung der christlichen Kirche des Abendlandes war ihrem Ursprung und Wesen nach romanisch, ihre Sprache die lateinische. Erst in Luther hat sich das deutsche Gemüt des Christentums wirklich bemächtigt und dieses dadurch zugleich gereinigt und den tiefsten Kern des eigenen Wesens desselben wieder ans Licht gebracht. Nicht nur wir Evangelische, schreibt G. Freytag in den Bildern aus deutscher Vergangenheit⁸⁰⁾, sondern beide deutschen Bekenntnisse haben Ursache, auf Luther zurückzuführen, was heute in ihrem Glauben innig, seelenvoll und segensreich für ihr Leben ist, vor allem deshalb, weil er dem gemeinsamen Grunde aller deutschen Bekenntnisse, unserer tapferen, frommen, ehrlichen Innerlichkeit so gewaltigen Ausdruck gegeben hat, daß in Lehre und Sprache, in bürgerlicher Ordnung und Sittlichkeit, in den gemütlichen Neigungen des Volkes, in Wissenschaft und Dichtkunst sehr viel von seinem Wesen übrig geblieben ist, woran wir alle noch jetzt teilhaben. In der That ist unsere klassische deutsche Litteratur und unsere deutsche Wissenschaft von dem Geiste evangelischer Freiheit erfüllt; den Kern unseres neuen deutschen Reiches bildet das bedeutendste protestantische Staatswesen Deutschlands, und ein evangelisches Fürstengeschlecht trägt die Kaiserkrone; der freie Arbeitsvertrag, der unser wirtschaftliches Leben beherrscht, wurzelt, ethisch betrachtet, in dem Recht des Individuums und insofern im Protestantismus⁸¹⁾; in den kanonischen Reformationsschriften von 1520, vor allem in der eigentlichen Programmschrift Luthers: „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ ist das mönchische Lebensideal des Mittelalters zerschlagen und das Urteil über die Aufgabe und den Wert des menschlichen Lebens in der Welt von Grund aus umge-

⁸⁰⁾ Band II, 2, S. 67 f.

⁸¹⁾ Uhlhorn, Katholizismus und Protestantismus u. s. w., S. 8 f.

staltet⁸²⁾; wenn wir oben mit Recht die Entwicklung zur Individualität als eine der Hauptforderungen einer nationalen Bildung bezeichnet haben, so erweist sich auch das Erziehungsideal, welches die Gegenwart verlangt, im tiefsten Grunde als ein protestantisches. Und sollte die Geschichte bestätigen, was Uhlhorn glaubt, daß gerade die schwierigste praktische Frage unserer inneren Politik, die soziale, nur auf dem Grunde evangelischer Ethik gelöst werden kann, dürfen wir dann nicht hoffen, daß einst der Tag kommen wird, an welchem das gesamte deutsche Volk die christliche Idee so auffaßt, „wie sie das deutsche Gewissen Luthers in ihrer ganzen Tiefe und Gröfse wieder entdeckt hat?“ Wir Protestanten werden diese Hoffnung gerade deshalb so entschieden festhalten, weil wir unsere Form des Christentums für diejenige halten, welche die Eigentümlichkeit des deutschen Nationalgeistes am tiefsten und vollsten in sich aufgenommen hat. Bestätigt doch auch ein Blick auf die Religionskarte Europas, daß die drei großen christlichen Konfessionen im ganzen den drei Hauptgruppen der europäischen Völker entsprechen: die griechische Kirche umfaßt die slavischen, die römisch-katholische die romanischen, der protestantische Glaube in seinen verschiedenen Formen die germanischen Völker.

Aber was wir Protestanten hoffen, ist nicht die Erwartung des ganzen deutschen Volkes; vielmehr ist gerade in unserer Zeit die Macht der katholischen Kirchenform wieder so bedeutend geworden, daß sie die evangelische ganz zu überwinden hoffen kann. Und allerdings hat ja die Schwäche des Protestantismus von jeher in der Kirchenbildung gelegen, während auch heute noch die Papstkirche als eine großartige, in sich fest zusammengefaßte Weltmacht dem vielfach gespaltenen Protestantismus gegenübersteht. Wir haben schon oben angedeutet, welcher schmerzliche Verzicht für beide Konfessionen aus dieser Lage der Dinge folgt, und wir Protestanten haben am wenigsten Ursache, von dem großen Sinne Luthers abzuweichen, der nichts auf politische Verbindungen, oder auf leidenschaftliche Agitation in der Masse gab, sondern nur der ruhigen Gewalt der Lehre den Sieg seiner Sache verdanken wollte. Daß die Schule von keiner Seite zum Schauplatz konfessioneller Propaganda gemacht werde, dafür hat der Staat einzustehen. Er darf sich die Leitung der öffentlichen Erziehung durch keine der beiden Kirchen entreißen lassen, dagegen muß er beiden mit strenger Objektivität gleiche Gelegenheit geben, ihren Angehörigen den schlichten Inhalt ihrer Lehre ohne den Kampf gegen die Andersgläubigen mitzuteilen. Mit diesem Zugeständnis aber müssen sich die Konfessionen begnügen, wenn sie den Staat in seinem Streben nach kirchlichem Frieden unterstützen wollen; sie müssen auch im konfessionellen

⁸²⁾ Hierin stimmt mit Uhlhorn a. a. O. auch W. Bender, Reformation und Kirchentum, S. 4 ff., überein.

Religionsunterricht die gemeinsame christliche Grundlage ihrer Lehre stärker hervortreten lassen als die unterscheidenden Momente. Ob und wie weit der Katholizismus diesen Wunsch zu erfüllen vermag, kann ich als Protestant nicht erörtern. Unsere Kirche aber braucht sich nur auf ihre grundlegenden Prinzipien zu besinnen und sie für den Schulunterricht nutzbar zu machen, dann erfüllt sie ihn von selbst. Der ganze Unterricht muß mehr, als es jetzt in der Regel geschieht, auf die Lektüre der heiligen Schrift selbst gegründet werden. Dies ist ohnehin notwendig, wenn er wieder mehr als gegenwärtig das Herz erwärmen und den Willen bestimmen soll. Denn nur so kann man die Schüler mit den großen Persönlichkeiten der Bibel recht vertraut machen. An dem Konkreten und Persönlichen aber haftet vor allem die Neigung, nicht an der abstrakten Lehre.⁸³⁾ Namentlich in Prima müßte eine Auswahl aus dem Johannesevangelium, der Apostelgeschichte und den Briefen — besonders den paulinischen — die Hauptunterlage des Unterrichts bilden, und die großen Charaktere des neuen Testaments, Christus selbst, Paulus, Johannes, müßten dem Gemüte der Schüler nahe gebracht werden, die systematische Glaubenslehre aber der Universität überlassen bleiben. Dafs bei einem solchen Verfahren doch auch in die Dogmatik eine Einführung möglich ist, soweit der Gebildete sie braucht, zeigt die schöne Lehrprobe Zanges in Fricks Lehrproben und Lehrgängen, Heft 3, S. 7 ff. Wie die Charaktere des neuen Testaments durch die Lektüre der heiligen Schriften selbst, so müßte Luthers tapfere deutsche Frömmigkeit durch eine Auswahl aus seinen Werken den Schülern lieb gemacht werden; vor allem die herrliche Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen sollte jeder evangelische Christ kennen und wert halten.⁸⁴⁾ Bei der Behandlung derselben Lektüre werden auch die beiden wichtigsten Abschnitte der Kirchengeschichte, die Geschichte der ersten christlichen Gemeinden und die Reformationszeit, von selbst zur Besprechung gelangen⁸⁵⁾, und ich zweifle, ob daneben noch eine von der Weltgeschichte abgesonderte Darstellung der übrigen Kirchengeschichte ratsam ist. Ich komme damit auf einen anderen Mangel, der unserm Religionsunterricht vielfach anhaftet: er steht für sich allein und ohne Beziehung zu der übrigen Gedankenwelt der Schüler. Und doch hat O. Willmann durchaus recht, wenn er sagt⁸⁶⁾: „Da die Lehren des Religionsunterrichts, um tief zu dringen, aufs engste mit dem ganzen Gedankenkreise verschmelzen, um im Leben Wurzel zu schlagen, mit der eigenen Erfahrung des Zöglings in Verbindung gesetzt werden, um erleuchtend zu wirken,

⁸³⁾ Vergl. das oben S. 31 nach Ostermann Ausgeführte.

⁸⁴⁾ Vergl. Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, Lehrproben, Heft 5, S. 21 ff. Nur den kleinen Katechismus würde ich aus der Prima lieber fernhalten.

⁸⁵⁾ Das beweist ebenfalls die angeführte Lehrprobe Zanges.

⁸⁶⁾ Pädagogische Vorträge, 2. Aufl., S. 88.

Mißverstand und Verwirrung beseitigen und fernhalten müssen, so wird eine vielverknüpfende, vorarbeitende Behandlung bei ihm besonders an der Stelle sein.“ Durch diese muß er mit allen andern Gegenständen des Unterrichts in Verbindung treten, er muß die Gedankenreihen derselben aufnehmen und die religiösen Ideen daran knüpfen, wie ihm andererseits in allen Lehrfächern durch Hinweis auf das Ewige und Überirdische entgegengearbeitet werden muß.

„Wie irrig ist es doch“, sagt L. v. Ranke⁸⁷⁾, „Naturwissenschaft und Religion im Gegensatz gegeneinander zu denken! Ohne eine reine, dem Geiste des Menschen entsprechende Religion, die man wirklich annahm und glaubte, wäre die Wissenschaft der Natur und des Menschen überhaupt nicht möglich geworden.“ Aber um Gott in der Natur zu schauen, müssen wir mehr sehen, als „seines Kleides Saum, der ihn vor uns verhüllet“: wir müssen uns los machen von dem bloß beschreibenden und deshalb oberflächliche Kenntniss vermittelnden Verfahren im Unterricht, müssen den Unterricht vielmehr seinem Inhalt nach vertiefen, derartig, daß das Kind aus der Schule in das Leben hinaus die Grundlage zu einer dem heutigen Standpunkt der Naturwissenschaft entsprechenden Weltanschauung mitnimmt, welche seine allgemein-religiöse Überzeugung durchdringt, oder umgekehrt.⁸⁸⁾ Auch von dieser Seite kommen wir also zu der Methode Junges, welche darauf hinausgeht, die Erde als ein organisches Ganzes erfassen zu lehren und dadurch eine Ahnung von dem Wunderbau der Welt zu geben, neben dem alles Menschliche in nichts verschwindet. Und wenn man dann im Anschluß an Junges und Arendts Lehrweise das induktive Denken übt, so werden die Schüler einerseits lernen, daß der Wert der Induktions- und Analogieschlüsse ein relativer ist⁸⁹⁾, andererseits, daß auch die gelungene induktive Forschung nicht in das Innere der bewegenden Kräfte der Natur zu dringen vermag. Die Chemie hat in besonderem Maße diese Kraft, weil sie stets zeigt, daß man wohl die Ergebnisse aus der Thätigkeit der Stoffe feststellen, aber nie die geheimnisvollen Vorgänge selbst enträtseln kann, in welchen sie sich vollzieht. Wenn aber dem Schüler die Grenzen des Naturerkennens gezeigt werden, so wird er bewahrt vor dem naturwissenschaftlichen Hochmut, der zum Materialismus führt, und sein Herz wird der Welt des Glaubens geöffnet.

Wie in der Natur, so muß der Unterricht auch in der Geschichte die Gottheit sehen lehren. Er kann dies natürlich in tieferer Weise nur dann, wenn er sich über das Äußere in der Geschichte erhebt und den inneren Zusammenhang, die Geschichte der Kultur, in seine Betrachtungen hineinzieht. Auf der Oberstufe des Gymnasiums muß die letzte Übersicht über die Weltgeschichte eine

⁸⁷⁾ Vergl. Altenburg, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 10, S. 9.

⁸⁸⁾ Vergl. den Dorfteich, S. VI.

⁸⁹⁾ Junge, Der Dorfteich, S. 45.

derartige Vertiefung herbeiführen, soweit sie in dem Alter möglich ist. Dafür aber scheint mir gerade die Geschichte der Religionen, vor allem des Christentums, so wesentlich, daß ich sie nur ungern von der allgemeinen Weltgeschichte trennen möchte. Und da andererseits die besondere Behandlung der Kirchengeschichte durch den Religionslehrer leicht zu einer Anhäufung ganz unnötiger Einzelheiten führt und oft die nötige innere Übereinstimmung mit der allgemeinen Geschichte nicht gewinnt, weil sie zu einseitiger Hervorhebung des theologischen Standpunktes verleitet, so ist es wohl richtiger, die Kirchengeschichte außer den obengenannten beiden Hauptepochen ganz mit der Profangeschichte zu verbinden.⁹⁰⁾ Durch Rück- und Vorblicke von der Urgeschichte des Christentums und der Reformationsgeschichte aus kann der Religionslehrer die Ergebnisse dieses Unterrichtes in seinem Sinne verwerten und zu weiterer Vertiefung oder Berichtigung des geschichtlichen Verständnisses benutzen.

Aber nicht bloß Geschichte und Kultur der christlichen Völker sind wichtig für die Förderung christlicher Gesinnung, sondern in ganz besonderer Weise auch die Kultur des heidnischen Altertums; denn dieser Gedankenkreis hängt ebenfalls mit dem religiös-christlichen eng zusammen. „Wir begreifen nicht die Fülle der Zeiten, wir begreifen nicht das Werden des Christentums, wenn uns nicht darüber der Blick aufgeht, wie diese Heiden ihre eigenen Wege nach Gottes Ratschluß gehend doch an gar mancherlei Zeichen es erkennen lassen, wie sie tasteten und suchten, ob sie wohl fänden (Apostelgeschichte 17, 27). Aber auch die mancherlei verschlungenen Wege, die das Christentum gegangen und auf denen ihm der Weg geebnet worden ist, geben den Fingerzeig für das rechte Verhältnis zwischen unseren christlichen und unseren altklassischen Unterweisungen.“⁹¹⁾ Und, was mir in unserer Zeit der religiösen Gleichgültigkeit von der größten Bedeutung scheint, gerade durch den Vergleich mit dem geistvollsten Volke des Altertums, den Griechen, können wir den **Wert** christlicher Gesittung am vollsten erweisen. Tausendfach geben Homer und Sophokles dazu Gelegenheit. Lesen wir in der Antigone die ergreifende Stelle, wo die Heldin ihre That Kreon gegenüber mit den Worten rechtfertigt: οὗτοι συνέχθειν, ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν, oder bemerken wir in ihrer Gleichgültigkeit gegen das Diesseits und ihrer Rücksicht auf das göttliche Gebot und das künftige Leben, aus der sie die Grundsätze ihres Handelns ableitet, daß hier die Weltanschauung des Dichters bereits den Gedanken an die Unsterblichkeit

⁹⁰⁾ Durch diese Gedanken wurde ich früher veranlaßt, in den oberen Klassen eine Stunde gesonderten Religionsunterrichts für genügend zu halten, ich gebe aber diese Meinung wieder auf.

⁹¹⁾ Altenburg, Lehrproben u. s. w., Heft 10, S. 10. Hierin und in dem allmählichen Eintreten der Germanen in die Weltgeschichte liegen die Gründe, weshalb die römische Kaiserzeit ein besonderes Interesse für den Schulunterricht hat.

der Seele durchblicken läßt⁹²⁾, so scheint uns fast der Unterschied der Religionen aufgehoben zu sein; und doch zeigt wieder die Umbildung des antiken Mythos, welche Goethe in seiner Iphigenie vorgenommen hat, daß wahre, reine Menschlichkeit erst auf dem Boden des Christentums erwachsen ist, während die hellenische Humanität doch immer noch beschränkt war, vor allem durch eine allzu große Ausschließlichkeit des nationalen Stolzes.

Soll aber so der Religionsunterricht in Föhlung treten mit allen andern Hauptzweigen der Schulwissenschaft, so ist es auch falsch, wenn er gleichsam seine eigene Sprache redet, wenn er ungewohnte, mit der übrigen Bildung nicht harmonierende, bisweilen kaum verständliche oder für den Geschmack der Gegenwart unschöne Formen wählt, bloß weil Luthers Bibelwerk oder die Bekenntnisschriften dieselben anwenden. Nicht durch solche am Äußern haftende Pietät erhält er die rechte Weihe, sondern nur durch den hingebenden Ernst einer religiös gestimmten, tief und umfassend gebildeten Lehrerpersönlichkeit. Nicht dadurch gewinnt man den Lehren der Religion die Ehrfurcht und Zustimmung der Lernenden, daß man sie denselben als etwas Besonderes darstellt, was in erhabener Ferne über der anderen Bildung schwebt, sondern dadurch, daß man sie als den Brennpunkt aufzuweisen sucht, in welchem alle Strahlen der Bildung zusammenlaufen, als die krönende Kuppel eines herrlichen Domes, in dessen weiten Hallen alles Menschliche Raum hat.

Es giebt Schulmänner und Gelehrte, welche diese zusammenfassende und abschließende Arbeit heutzutage nicht mehr der Religion, sondern der Philosophie glauben zuweisen zu müssen. Diese Meinung ist irrig, sie setzt die augenblickliche Stimmung des Tages an die Stelle tieferer Wahrheit. Aber unterstützen kann und soll der Unterricht in der philosophischen Propädeutik die Konzentrationsarbeit des Religionsunterrichts allerdings. Nur muß er in der richtigen Weise und mit angemessener Beschränkung erteilt werden.

Noch immer ist der akademische Zopf nicht von unseren Schulen verschwunden, daß man empirische Psychologie und Logik als besondere Disziplinen lehrt, ja die Instruktionen für die österreichischen Gymnasien fordern S. 398: „Der volle Reichtum der Erscheinungen des seelischen Lebens ist dem gereiften Schüler begrifflich-systematisch zu erschließen und so zu seiner die linguistischen, litteraturgeschichtlichen, historischen und naturwissenschaftlichen Erscheinungen umfassenden Bildung die notwendige Ergänzung zu liefern.“ Solcher Übertreibung gegenüber berührt es wie eine Wohlthat, wenn H. Meier in dem 11. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge⁹³⁾ ausführt: „Spekulative Erkenntnisse sind nur dann triebkräftig und haben nur

⁹²⁾ G. Richter, Lehrproben u. s. w., Heft 7, S. 84.

⁹³⁾ Seite 12 ff.

dann Wert für die Kultur des Geistes, wenn sie aus einer Fülle konkreter Anschauungen naturgemäß und mit einer gewissen Notwendigkeit hervorwachsen. Werden sie dem Geiste künstlich aufgepfropft, so bleiben sie, selbst wenn es dem Lehrer gelungen ist, sie zum Verständnis zu bringen, unfruchtbar und schrecken wohl eher durch ihre Schwierigkeit ab, als daß sie eigentlich spekulatives Interesse erregen. Eine wahre Propädeutik der Philosophie kann nur die sein, die den Schüler auf naturgemäßem Wege zu spekulativen Erkenntnissen leitet, dadurch sein Interesse für diese Art des Denkens erregt und ihm die Apperzeptionsstützen schafft für eine spätere systematische Behandlung der Philosophie.“

An diese Erwägung knüpft dann Meier einige Thesen über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, denen ich so vollständig zustimme, daß ich sie einfach hierher setzen will:

1) Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist analytisch, daher giebt er keine systematische Darstellung weder der Logik noch der Psychologie.

2) Wissenschaftliche Philosophie ist überhaupt kein Gegenstand des erziehenden Unterrichts.

3) Der schulmäßige Unterricht in philosophischer Propädeutik muß naturgemäß hervorwachsen aus den einzelnen Lehrfächern.

4) Jedes Lehrfach muß auf der obersten Stufe in philosophischem Geiste behandelt werden, d. h. es muß den Schüler bis auf die Höhe der Abstraktion führen, wo die ihm eigentümlichen Begriffe in die Philosophie einmünden.

5) Der Unterricht beschränkt sich nicht auf Logik und Psychologie, sondern die wichtigsten Begriffe, die unser ganzes Geistesleben durchziehen, müssen dem Schüler zur Klarheit gebracht werden, insbesondere die wichtigsten ethischen Begriffe.

6) Die Schule ist eine solche Unterweisung dem Schüler schuldig, da die späteren Fachstudien oft keine Gelegenheit bieten, sich damit zu beschäftigen, die Gestaltung dieser Begriffe also zum Teil dem Zufall überlassen bleibt.

7) Der erziehende Unterricht muß auf diese Weise dahin streben, die Grundlinien einer Weltanschauung fest zu legen und feste Krystallisationspunkte für die Charakterbildung zu geben.

8) Zugleich schafft er dadurch die Anknüpfungspunkte für den systematischen Unterricht in der Philosophie, der der Universität zufällt.

9) Der Anspruch auf volle wissenschaftliche Schärfe ist an diesen Unterricht nicht zu stellen. Die Schule geht nur so weit, wie sie durch die dem Schüler geläufige Vorstellungswelt geführt wird.

10) Naturgemäfs fällt dieser Unterricht dem Lehrer des Deutschen zu, von dem die nötige philosophische Vorbildung zu fordern ist.

Die Form, in welcher diese Unterweisungen gegeben werden können, ist eine doppelte: die der Meditation⁹⁴⁾, und die des Aufsatzes (oder freien Vortrages). Auch Meier fügt jeder der drei Meditationen, welche er ausführlich wiedergiebt, die Aufsatzvorwürfe hinzu, die er daran geschlossen hat. Die Gegenstände, welche er auf diese Weise bald mehr, bald weniger eingehend in seiner Prima behandelt hat, sind: Schönheit, Ehre, Leidenschaft, Affekt, Mitleid und Mitgefühl in seiner Bedeutung für die Kunst und das sittliche Leben, Phantasie, Charakter, Temperament, Bildung, Idee und Ideal, Freiheit, Vaterlandsliebe, Gesetz und Sitte, Dispositionslehre, Begriff, Urteil, Schluß, Induktion und Deduktion; das Wesen des Tragischen; die schönen Künste; Ursache, Grund, Bedingung, Veranlassung, Zweck. Ich möchte dem noch hinzufügen, daß mir die deutsche Lektüre in einigen philosophischen Gedichten und mehreren Dramen Schillers auch die besten Mittel zu enthalten scheint, um die der Geschichte eigentümlichen Begriffe und schließlichen den Begriff der Geschichte selbst bis auf den Punkt zu führen, „wo sie in die philosophische Betrachtung einmünden“. Der Wallenstein bietet ein typisches Beispiel zur Erläuterung des Rechtes der großen Persönlichkeit gegenüber der historisch gewordenen Ordnung des Staates und der Gesellschaft; der Tell zeigt, obwohl ein Märchen im Mittelpunkte steht, so klar das Zusammenwirken der Massen und des großen Charakters beim Zustandekommen historischer Thaten, daß man unwillkürlich an die Wiederherstellung der Einheit Deutschlands in unseren Tagen erinnert wird. Im Spaziergang schildert der Dichter das Walten einer Idee in der Weltgeschichte; in demselben Gedichte und im Eleusischen Feste hebt er die grundlegende Bedeutung eines engen Zusammenlebens der Menschen für die Entwicklung höherer Kultur hervor.

Sodann noch eine für die Methode vielleicht nicht unwichtige Erfahrung aus meiner Lehrthätigkeit. Bei allen Versuchen einer mehr philosophischen Behandlung des Unterrichts habe ich immer den Eindruck empfangen, daß wir damit die Grenze der Leistungen berühren, welche wir dem Alter des Primaners zumuten dürfen. Auch in den Formen der Muttersprache kann er so hohe Abstraktionen nur mit Mühe scharf und klar auffassen und richtig wiedergeben. Daraus ist mir die Meinung erwachsen, daß wir fremdsprachliche Klassiker der Philosophie richtiger aus der Schullektüre ausschließen, zumal wenn sie, wie Plato, auch sprachlich manche Schwierigkeiten darbieten.⁹⁵⁾ Denn das philosophische Verständnis, welches sie

⁹⁴⁾ Vergl. Ferd. Schultz, Meditationen, Band I und II.

⁹⁵⁾ Ciceros philosophische Schriften würde ich schon deshalb mit Laas aufgeben, weil sie nicht die typischen Muster antiker Philosophie sind.

erfordern, geht darum über die Kraft des Primaners hinaus, weil er sich zugleich auch durch die Form gehemmt findet. Von Plato würde ich daher nur die beiden Schriften lesen lassen, in welchen die Persönlichkeit des Sokrates das Hauptinteresse bildet: die Apologie und Kriton. Die natürlichsten und fruchtbarsten Anknüpfungspunkte für philosophische Erwägungen liegen vielmehr — abgesehen von dem oben in These 4) Bemerkten — in der deutschen Lektüre, um so mehr, als die philosophischen Ideen unserer Klassiker — vor allen Lessings und Schillers — an Idealität denen Platos nicht nachstehen, sich aber natürlich weit leichter und unmittelbarer in die Weltanschauung einfügen lassen, welche wir gegenwärtig unsern Schülern ins Leben mitzugeben wünschen. Ich möchte also in diesen abschließenden Arbeiten des Unterrichts gleichsam in die Heimat zurückkehren und alles an sie, nicht an das Altertum anschließen. Dieser Wunsch ist aber für mich ein weiterer⁹⁶⁾ Grund, weshalb ich, wenn es sich als möglich erweisen sollte, dem Deutschen in Prima eine vierte Wochenstunde einräumen möchte.

Auf diese Weise kann eine philosophische Propädeutik die zusammenfassende Arbeit des Religionsunterrichts der Oberstufe unterstützen; und beide zusammen können den Grund zu einer Weltanschauung legen helfen, welche im Mannesalter fest bleibt. Aber das, was ich darüber gesagt habe, ist so, wie es da steht, leider nicht für das ganze deutsche Volk ausführbar, da ja die religiöse Spaltung der Nation noch nicht aufgehoben ist. Wir können hoffen, daß die Macht der Wahrheit in der langsamen Arbeit der Zeiten auch diese Scheidung innerhalb unseres Volkstums endlich überwinden werde; aber wir würden sehr unrecht handeln, wenn wir von der Schule irgend eine unmittelbare Einwirkung hierauf verlangten. Denn jede künstliche Beschleunigung des geschichtlichen Werdeganges ist gefährlich; nur das, was wir oben im Anschluß an Gneist ausführten, ist richtig und durchführbar.

Anders steht es nun mit demjenigen Hauptelement unserer nationalen Bildung, welches zugleich mit der Einführung des Christentums auf deutschen Boden zuerst in unser Geistesleben eintrat, dem klassischen Altertum. In dem Entwicklungsgange, durch welchen die Verschmelzung desselben mit dem deutschen Volksgeiste erfolgte, lassen sich zwei Hauptstufen unterscheiden. Die erste begann mit dem Eindringen der romanischen Form der christlichen Kirche, die zweite mit der Kirchenerneuerung; jene enthielt im wesentlichen nur lateinische Sprache und Kultur, diese fügte das Griechische hinzu.

Drei Gebiete des Volkslebens vornehmlich wurden von der römischen Bildung des Mittelalters beeinflusst: der Staat, das Recht, die Litteratur und Kunst. Die Idee des römischen Kaisertums, erneuert nach der Völkerwanderung durch die weltumfassenden

⁹⁶⁾ Vergl. oben S. 64.

den Bestrebungen der römischen Kirche und verschmolzen mit diesen, beherrschte seit Karl dem Großen die deutsche Politik und führte unter den größten Herrschern wirklich zu einer Vorherrschaft des Deutschen Reiches im Abendlande. Selbst als gegen Ende des Mittelalters die Könige und Fürsten Europas thatsächlich dem Kaisertum jeden Gehorsam versagten, war man in Deutschland noch unbedenklich der Meinung, daß sie von Rechts wegen demselben unterworfen seien, und man stritt nur darüber, ob ihr Ungehorsam entschuldigt werden könne oder als sündlich betrachtet werden müsse. Noch herrschte also die universale Kaiseridee, noch war auch das heilige römische Reich dem Gedanken nach unauflöslich mit der heiligen römischen Kirche verbunden, und die Deutschen dachten sich zu beiden in besonders enger Beziehung.⁹⁷⁾ Erst die Reformation des 16. Jahrhunderts hat die Staatsidee des Mittelalters für immer zerschlagen, und jetzt schlummert sie mit dem Schattenbilde Friedrich Rotbarts in den dunkeln Tiefen des Kyffhäuserberges. Wenn die Phantasie des deutschen Volkes auch das gegenwärtige Kaisertum mit dem mittelalterlichen vergleicht, wenn deutsche Dichter unseren Kaiser als den wieder erstandenen Barbarossa feiern, so hat das doch nur den Sinn, daß Deutschland wieder Macht und Ansehen gewonnen hat wie zur Zeit der Hohenstaufen: die politische Idee des neuen Kaisertums ist wesentlich von der des alten verschieden: es ist eine nationale Gewalt, welche auch jene enge Verbindung mit der römischen Kirche aufgegeben hat.

Das römische Recht hat für uns Deutsche eine doppelte Bedeutung gewonnen, als Vernunftrecht eine wissenschaftliche und eine praktische als geltendes Recht. Die wissenschaftliche Bearbeitung des römischen Rechtes ging im Mittelalter von Italien aus und wurde von den meisten europäischen Kulturvölkern der Reihe nach aufgenommen und fortgeführt. Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bildet Deutschland den Mittelpunkt dieses Studiums. Als positives, unmittelbar anwendbares Recht ist das römische Recht in der zweiten Hälfte des Mittelalters in das Deutsche Reich eingedrungen. Teils seine klassische Vollendung im Vergleich zu den germanischen Rechten, teils die ausgedehnte Kompetenz der geistlichen Gerichte, welche überall nach römischem Rechte verfahren, teils auch die Idee des römischen Kaisertums wirkten dahin, daß das römische Recht erst in den höheren Gerichten, dann auch in den Untergerichten des Reiches zur Geltung gelangte. Im 16. und 17. Jahrhundert wurde diese Entwicklung vollendet. Allein von vornherein erhoben sich viele, oft nur zu begründete Klagen, teilweise auch heftiger und zäher Widerstand gegen das ausländische Recht, seit der Mitte des 18. Jahrhunderts aber begann eine erfolgreiche Gegenströmung gegen dasselbe. Das von Friedrich dem Großen schon früh ins Auge gefaßte, wenn auch erst 1794 abgeschlossene

⁹⁷⁾ Ranke, Deutsche Geschichte, I, S. 35 und 37.

preussische Landrecht und das 1811 vollendete österreichische Gesetzbuch sind die ersten großen gesetzgeberischen Thaten in dieser Richtung. Und wenn die großartig angelegte allgemeine Gesetzgebung des neuen Deutschen Reiches zum Abschluß gebracht ist, dann wird die Loslösung vom römischen Rechte vollzogen und dasselbe auf seine wissenschaftliche Bedeutung beschränkt sein.

Wie demnach das Recht der Römer von vornherein als ein nicht heimisches empfunden und im Lauf der Jahrhunderte abgeworfen wurde, so ist auch römische Kunst und Litteratur dem deutschen Wesen lange Zeit gleichsam aufgezwungen, niemals aber innerlich mit ihm verschmolzen gewesen.

Als die römische Kirche im frühen Mittelalter unserem Volke das Christentum brachte, verfolgte sie mit religiösem Eifer die heidnische Dichtung und suchte an deren Stelle eine fremde Litteratur zu setzen, die sie fertig mitbrachte.⁹⁸⁾ Vor allem natürlich die heilige Schrift selbst, daneben aber das, was sich schon früher an dieselbe angeschlossen hatte: die Exegese der Bibel, die christliche Kirchengeschichte, Philosophie, Rhetorik und Didaktik, auch eine christliche Poesie, besonders den Kirchengesang. Aber alles das, was die neue Lehre mitbrachte, war geworden und gewachsen am Baume der absterbenden römischen Kultur, im Gefolge dieser Litteratur erschien daher auch ein Stück der antiken Bildung. Nicht zwar die Blüte der alten römischen Welt — wer kannte und verstand diese damals noch? — sondern das Beste unverstanden, viel Schlechtes und Halbschlechtes hoch bewundert und eifrig nachgeahmt.

Da die Kirche die Sprache dieser Litteratur, welche ihr als Bindemittel der vielen nationalen Besonderheiten diente, schlechterdings festhielt, so bürgerte sich das Latein geradezu als zweite Landessprache ein, und eine doppelte Litteratur entstand, eine gelehrte lateinische, von den Mönchen und Geistlichen gepflegt, geachtet und allein uns überliefert, und eine volksmässige deutsche, von der herrschenden Kirche zurückgedrängt, von den Geistlichen, die es damals allein verstanden, nicht aufgezeichnet, aber doch fort und fort im treuen Gemüte des Volkes erhalten. So wenigstens war der Gegensatz im allgemeinen; nur selten im Verhältnis zum Lateinischen bediente sich auch einmal ein Mönch oder Priester deutscher Worte, meistens auch dann mit der bestimmten Absicht, das volksmässig Deutsche durch andere Stoffe und Formen der Dichtung zu verdrängen.⁹⁹⁾

⁹⁸⁾ Vergl. Göttinger, Deutsche Dichter, 1, S. 10.

⁹⁹⁾ So Otfried von Weissenburg, vergl. Kelle, Otfrid, Bd. I, S. 35. Eine schöne Ausnahme bildet der westfälische Mönch, der zur Zeit Ludwigs des Frommen den Heliand sang. Auf dem Boden, da Widukind gegen König Karl gestritten hatte, war das volksmässig Deutsche am reinsten und mächtigsten geblieben.

Der Druck dieser fremdsprachigen Bildung wurde so tief empfunden, daß später unser deutsches Volk von seiner Volkssprache im Gegensatz zu der *lingua latina* der Kirche und des Kaiserreichs seinen Namen erhielt; und als an Stelle der geistlichen Litteratur die der Ritter trat, wurde diese nicht allein als eine weltliche, sondern zugleich auch — obwohl stark beeinflusst von unseren westlichen Nachbarn — als eine deutsche und deshalb nationale empfunden. In der That hat sie wieder angeknüpft an den altheimischen Minnesang und die Heldenlieder, welche von der germanischen Urzeit her im Volke noch lebten, wieder ans Licht gezogen und zu großen epischen Dichtungen zusammengeschlossen. Mit Recht bezeichnet R. Hildebrand diese Zeit als den Keimpunkt zu dem Werden und Wachsen jenes deutschen Sprachreiches, welches später die eine der Grundsäulen unseres neuen deutschen Reiches werden sollte.

Aber dieser Keim kam zunächst nicht zu voller Entfaltung. Das 16. Jahrhundert hat ihn weitergepflegt durch die folgenreiche That der deutschen Bibelübersetzung und das evangelische Kirchenlied; aber durch die unvollständige Durchführung der Reformation im deutschen Volke und durch inneren Glaubenszwist geschwächt, zum Teil selbst abhängig von dem Stande der Weltkultur, welcher durch die Wiederbelebung des klassischen Altertums charakterisiert wird, war die Kirche Luthers damals nicht im stande, die deutsche Litteratur von Grund aus neu zu gestalten. Vielmehr wurde durch den Humanismus jene Zerteilung der Dichtung wiederholt, welche schon einmal durch die lateinische Kirche des Mittelalters herbeigeführt war. „Das Volk sprach deutsch, seine Dichter, die Humanisten, redeten lateinisch und von Dingen, die das Volk nie empfunden und erlebt hatte, die Dichter selbst nur durch künstliche Schulzucht. Eine neue Kluft hatte sich aufgethan zwischen der gelehrten Dichtung und dem ungelehrten Volk. Die Reformation war deutsch, aber ohne das Vermögen, den Geist der Dichtung zu beleben; die Renaissance betrieb die Kultur der Poesie, aber sie war nicht deutsch.“¹⁰⁰⁾ Es hat lange gedauert, bis die deutsche Dichtung sich gleichsam auf sich selbst besann; nach Kuno Fischers Darstellung steht Lessing auf diesem Punkte. Aber aus der deutschen Gelehrtenwelt verschwand das fremde Latein damit noch nicht. Gottfried Hermann und Friedrich August Wolf hielten ihre Vorlesungen an der Universität noch lateinisch, und selbst heutzutage behauptet sich die Erinnerung an diesen mittelalterlichen Zustand mit fast wunderbarer Zähigkeit in den Prüfungsarbeiten der Philologen, den Doktor-Dissertationen und -Disputationen und — *last, not least* — im Lateinsprechen und dem lateinischen Aufsatz unserer Gymnasien.

¹⁰⁰⁾ Kuno Fischer, Lessing als Reformator der deutschen Litteratur, Seite 13–15.

Geistvoll führt Lübke in seiner Geschichte der Architektur aus, daß eine ähnliche Abwendung von der römischen Überlieferung in der deutschen Baukunst viel früher, schon im Mittelalter, erfolgte. In der altchristlichen Basilika, welche für die architektonischen Bestrebungen aller Völker des Mittelalters die gemeinsame Grundlage bildet, waren die einzelnen Teile nur lose aneinander gefügt. „Das Gesetz antiker Formbildung hemmte noch wie eine lästige Fessel die freiere Bewegung. Das Mittelalter begann dieselbe immer entschiedener abzustreifen, dem Innern einen lebendigen Zusammenhang, eine wirkungsvolle Wechselbeziehung der Teile zu geben, anstatt der mehr mechanischen Nebenordnung eine organische Gliederung zu erzeugen. Das Prinzip der Horizontallinie, welches wie ein Alp auf dem architektonischen Gedanken lastete, wurde durch eine Reihe erfolgreicher Umgestaltungen beseitigt und mit dem vertikalen vertauscht.“ Der romanische Stil hat seinen Namen von der Verschmelzung altrömischer mit germanischen Elementen, und die Herrschaft der römischen Überlieferung wurde von den germanischen Nationen, welche ihn vorzugsweise gepflegt haben, anerkannt und aufgenommen. Aber er war seinem Grundcharakter nach ein hierarchischer Stil, er herrschte, so lange das in der römischen Tradition wurzelnde Priestertum der einzige Träger der geistigen Bildung und der materiellen Kultur war. „Als aber allmählich auch an die Laien Kenntnis und Übung der Architektur gelangt war, als das Selbstgefühl und die Macht der Städte dem Leben einen bürgerlichen Zuschnitt gab, traten jene Reminiszenzen an eine fremde Kunst in den Hintergrund. Der germanische Geist fühlte sich in seiner ganzen freien Kraft und unternahm es kühn, alle bisherigen Schöpfungen an Großartigkeit zu überbieten. Jetzt zum erstenmale fühlte sich die nationale Phantasie völlig frei von den Schranken fremder Formgesetze; zum erstenmale vermochte sie ihre Gedanken gleichsam in eigener Zunge auszusprechen. Sie durchbrach die Gesetze des hergebrachten, seit zwei Jahrhunderten blühenden Stiles gewaltsam und schuf sich eine neue, durchaus selbständige Erscheinungsform in dem gotischen Stile, welcher als die höchste architektonische Schöpfung des germanischen Geistes dasteht.“¹⁰¹⁾

So beweist also, wie mir scheint, die Geschichte, daß der Geist des römischen Altertums, so gewaltig er auch die Entwicklung des deutschen Volkes in vielen Richtungen bestimmt hat, und so segensreich er für dieselbe gewesen ist, ja selbst noch heute ist, doch niemals in eine innerliche Verschmelzung mit dem deutschen Wesen eingegangen, niemals dem Herzen der Deutschen heimisch geworden ist. Denn dann würde er in diesem selbst zu einer treibenden Kraft geworden sein, neues, schönes Leben weckend und die Nation zu ihren höchsten Leistungen beflügelnd. Das Entgegen-

¹⁰¹⁾ Lübke, Geschichte der Architektur, S. 308 f., 310, 458 f.

gesetzte aber ist der Fall. Die deutsche Baukunst hat gerade dadurch, daß sie mit der römischen Überlieferung brach, schon im Mittelalter das höchste geleistet; die deutsche Dichtung hat wiederholt und lange unter dem Banne der römischen Sprache gelegen, wenn sie aber zu höherem Fluge sich aufschwang, hat sie ihn abgeworfen; und selbst das römische Recht und die römische Kaiseridee, obwohl sie so tief und großartig in der deutschen Geschichte gewirkt haben, treten zurück, seitdem die Nation sich auch auf diesen Gebieten frei und groß zu fühlen begonnen hat. Wir stehen also zu der Kultur der Römer ähnlich wie zu der ihr innerlich verwandten französischen Bildung. Im 17. und 18. Jahrhundert sind Staat und Sitte, Recht und Wissenschaft, Kunst und Dichtung von Frankreich beeinflusst, ja teilweise bis zur Unterjochung beherrscht; eifrig haben wir die fremden Vorbilder nachgeahmt und großen Gewinn daraus gezogen, aber in die Tiefen des Herzens haben wir sie nicht aufgenommen, und sowie der nationale Geist sich wieder kräftiger zu regen begann, hat er ihre Fesseln abgeschüttelt. Wir können deshalb wohl mit Recht sagen, daß nicht bloß die Bewunderung für das Französische, sondern ebenso sehr auch das Interesse an römischer Sprache und Bildung parallel mit dem Wachsen des nationalen Selbstbewußtseins zurückgeht.¹⁰²⁾

Aber irrig wäre es, zu behaupten, daß damit das humanistische Ideal überhaupt für uns seinen Glanz verloren habe; im Gegenteil eine **Vertiefung** desselben ist das bisherige Ergebnis der Entwicklung unseres Volksgeistes. Von der mehr abgeleiteten haben wir uns zu der originaleren Ausprägung des antiken Geistes, vom Römertum zum **Hellenentum** gewendet, von einer virtuoson Wiederbelebung der Sprache Ciceros sind wir fortgeschritten zu einer innerlichen Verschmelzung des hellenischen Geistes mit dem deutschen ohne Störung des letzteren.

Dieser Wechsel ist möglich geworden, einmal weil der deutsche Geist selbst in der Schule der Zeiten gekräftigt und gereift war, sodann aber, **weil das hellenische Wesen zum deutschen anders steht als das römische.** Das zeigt ein kurzer Rückblick auf die Zeit zu Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts, welche uns auf litterarischem wie auf künstlerischem Gebiete — um Lübkes Worte zu gebrauchen — zu Bannerträgern Europas gemacht hat.

Während sich die deutsche Baukunst des Mittelalters gerade in der Loslösung von den römischen Vorbildern zur Vollendung erhob, haben in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Architektur und Plastik den Anstoß zu neuer Blüte von dem Studium der griechischen Muster empfangen. Ein Deutscher, der ebensoviel vom Tief-

¹⁰²⁾ Vergl. auch Vogt, Progr. d. Gymn. zu Neuwied, 1886, S. 5 und 6.

blick des Gelehrten wie vom Formgefühl des Plastikers und der begeisterten Empfindung des Dichters besaß, Winckelmann, war der Dolmetscher der „Einfalt und stillen GröÙe“ griechischer Kunst. Und zwei Jahre nach Winckelmanns Geschichte der alten Kunst erschien Lessings Laokoon, der gleich bedeutend auf die Poesie wie auf die Plastik wirkte. Seitdem ferner durch Stuart und Revett die Denkmäler Athens wieder bekannt gemacht und die Bildwerke des Parthenon und anderer attischer Monumente von Lord Elgin nach England versetzt waren, war für die Kunst die erhabenste Anschauung der herrlichsten Muster gesichert. Im Studium derselben hat Schinkel zuerst wieder die entartete Architektur zu reinerer Form erhoben, während der Däne Thorwaldsen eine Reihe von plastischen Werken schuf, in welchen die keusche Anmut der besten hellenischen Zeit noch einmal auflebte. Ihn wie Schinkel darf man einen nachgeborenen Griechen nennen; beide haben einen maßgebenden Einfluß auf die bildende Kunst unseres Jahrhunderts gewonnen. Aber ihr Anschluß an die Hellenen ist kein äußerlicher, der zu einem vielleicht virtuoson Kopieren führt, sondern, wie L. v. Ranke einmal sagte, „eine Wirkung des Geistes auf den Geist“. Thorwaldsen schuf in den späteren Jahren seines Lebens einen Kreis biblischer Gestalten, in denen, besonders in der edlen Christusgestalt, griechische Formenschönheit mit christlichem Inhalt ein inniges Bündnis schloß. Und der Deutsche Rauch hat in Kunstwerken wie dem Marmorbilde der Königin Luise im Mausoleum zu Charlottenburg auch die zeitlich und individuell bedingte Form geschichtlicher Erscheinungen durch einen Hauch antiken Schönheitsgefühles verklärt. Die Architektur hat sich ebenso wenig mit bloßer Nachahmung der griechischen Formen begnügen können, weil dieselben für die Bedürfnisse des modernen Lebens nicht ausreichen. Die unvergängliche Errungenschaft Schinkels liegt vielmehr darin, daß die Architektur an dem so streng und organisch einfachen griechischen Stile endlich wieder zum Gefühl des Organischen, zur Übereinstimmung von Inhalt und Form, zur klaren, zweckentsprechenden Gestaltung der Einzelheiten und der Gliederungen gelangte.¹⁰³⁾ Diese ernste Schulung äußert sich daher nicht allein in den Werken mit griechischen Formen, sondern ebenso wohl auch in anderen Stilarten.¹⁰⁴⁾

Ohne Zweifel ließe sich eine ähnliche Einwirkung der Altertumsstudien auch auf die Malerei und selbst die Musik nachweisen; am tiefsten und vollkommensten ist aber die Verschmelzung des hellenischen und deutschen Geistes in der klassischen Dichtung des vorigen Jahrhunderts vollzogen. Homer und die attischen Tragiker

¹⁰³⁾ Das vorhergehende nach Lübke, Geschichte der Plastik, S. 773 ff., und Geschichte der Architektur, S. 769 f.

¹⁰⁴⁾ Ich denke z. B. an das neue Bahnhofsgebäude in Hannover, dessen eigentümliche Schönheit in einer Verbindung romanischer Gliederung mit antiker Durchbildung des Einzelnen beruht.

wurden wiedergeboren in deutschem Gemüte und gewannen ein neues, innigeres Leben. Nie ist römischer Geist mit deutschem so in eins gesetzt wie der griechische mit dem deutschen in Goethes Iphigenie und Hermann und Dorothea, nie ist die vollendetste Nachbildung des Fremden so sehr zugleich der höchste Ausdruck echt deutscher Gesinnung und Denkweise gewesen. Und diese Ineinssetzung des Antiken mit dem Modernen war nicht bloß ein dichterisches, sondern auch ein Lebensideal, welches die hellenische Natur Goethes mehr praktisch darstellte, Schillers philosophischer Geist auch denkend erfaßte. Das ethische Ideal, welches Schiller vorschwebte, war echt deutsch und erwachsen auf dem Grunde evangelischer Freiheit, aber es hatte auch den Kern der ästhetischen Ethik der Griechen in sich aufgenommen. „Der Endpunkt, an den Schiller alles knüpfte, war die Totalität der menschlichen Natur durch das Zusammenstimmen ihrer geschiedenen Kräfte in ihrer absoluten Freiheit. Beide dem Ich, das nur eins und ein unteilbares sein kann, angehörend, aber die eine Mannigfaltigkeit und Stoff, die andere Einheit und Form suchend, sollten sie durch ihre freiwillige Harmonie schon hier auf einen über alle Endlichkeit hinaus liegenden Ursprung hindeuten. Die Vernunft, unbedingt herrschend in der Erkenntnis und Willensbestimmung, sollte die Anschauung und Empfindung mit schonender Achtung behandeln, und nirgends in ihr Gebiet übergreifen; dagegen sollten diese sich aus ihrem eigentümlichen Wesen und auf ihrer selbstgewählten Bahn zu einer Gestalt emporbilden, in welcher jene, bei aller Verschiedenheit des Prinzips, sich der Form nach wiederfände.“¹⁰⁵⁾

So hatte denn Frick recht, wenn er auf der konstituierenden Versammlung des Deutschen Einheitsschulvereins für das Griechische auch den nationalen Gesichtspunkt geltend machte, die Rücksicht auf die Geistesverwandtschaft der griechischen und der deutschen Nation, von welcher alle großen Litteraturwerke der Griechen deutlich Zeugnis ablegen; auch die innere Geschichte unseres Volkes bestätigt diese Wahrnehmung. Wenn wir weiter bedenken, daß nach Treitschkes Ausführung gerade der Geist, der in Goethes und Schillers Dichtung lebte, der eine der beiden Grundpfeiler ist, auf welchen die nationale Größe Deutschlands in der Gegenwart ruht — so daß Schillers tiefsinniges Wort, daß sich der Geist den Körper baut, auf die Wiedererhebung unseres Volkes volle Anwendung findet —, so werden wir zusammenfassend sagen können, daß wir in der allmählichen Abkehr vom Römischen und Romanischen und in der Zuwendung zum hellenischen Geiste uns selbst völlig wiedergefunden haben. Das romanische Wesen beenzt und fesselt, das griechische entbindet

¹⁰⁵⁾ W. v. Humboldt, Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung. Vorerinnerung zum Briefwechsel zwischen Sch. u. W. v. H., S. 23 f. Auch die freie Übereinstimmung mit der Antike in Schillers Gedichten weist Humboldt in dieser Abhandlung nach.

den deutschen Geist und führt ihn zu höherer Kraft und Freiheit. Freilich ist eine solche Fessel für den Gesamtgeist des Volkes zu gewissen Zeiten ebenso förderlich wie der pedantische Zwang der Schulzucht für den Geist des Knaben.¹⁰⁶⁾

Schon aus diesem Grunde dürfte die nationale Schule der Zukunft wenigstens des Griechischen unter keinen Umständen entbehren; es kommt aber hinzu, daß auch gegenwärtig die antike, vor allem die hellenische Kultur noch ein lebendig wirkender Faktor in unserer nationalen Bildung ist. Noch ist ja eine neue klassische Litteratur nicht erschienen, welche Goethe und Schiller verdunkeln könnte, vielmehr sind wir in der geistigen Bewegung begriffen, durch welche die Geistes- und Gemütswelt jener großen Dichter und Denker zum Gemeingut der Nation wird, und Rud. Hildebrand bezeichnet mit vollem Recht die Förderung dieser Bewegung als eine der Hauptaufgaben des Unterrichts (vergl. oben S. 64). Für eine denkende Erfassung der Zeit Schillers und Goethes ist aber die Kenntnis der großen griechischen Dichter ein wesentliches Erfordernis, ohne welches das Griechische auf unseren Schulen überhaupt nicht seine gegenwärtige Bedeutung erlangt hätte. Ebenso fest halten die bildenden Künste an dem Studium der Alten. „Unsere gesamte Kunstkultur“, sagt Georg Hirth, „bleibt nach wie vor auf die Antike gebaut und hängt durch tausend unsichtbare Fäden mit dem Leben der Griechen und Römer zusammen.“ Und dann fährt er verallgemeinernd fort: „Ich halte überhaupt den neuerdings heftiger denn je entbrannten Krieg gegen die klassischen Studien für eine unbegreifliche **Verkennung der Wirklichkeit**; denn es giebt gar kein Gebiet geistiger und idealer Interessen, wo sich nicht auf Schritt und Tritt der große Zusammenhang mit der alten Welt nachweisen liesse. Wenn es wahr ist, was Goethe sagt, daß unter allen Völkern die Griechen den Traum des Lebens am schönsten geträumt haben, so verstehe ich nicht, wie man es unternehmen kann, der Jugend diesen ewigen Jungbrunnen zu verschließen. Auch für unsere Nachkommen bleiben die schönen Worte Ernst Curtius' auf Olympia wahr: Was dort in der dunkeln Tiefe liegt, ist Leben von unserm Leben. Wenn auch andere Gottesboten in die Welt ausgezogen sind und einen höheren Frieden verkündet haben als die olympische Waffenruhe, so bleibt doch auch

¹⁰⁶⁾ Es ist also falsch, wenn Krumme als Beweis für die Behauptung, daß das Griechische nicht zur allgemeinen Bildung gehöre, die Thatsache anführt, daß es bis vor 50 Jahren noch eine viel geringere Bedeutung in unseren höheren Schulen hatte. Die geschichtlichen Ursachen, welche die Hebung dieses Lehrfaches bewirkten, traten eben erst mit dem Anfang unseres Jahrhunderts ein. Krumme widerlegt sich selbst, indem er wenige Worte vorher sagt, der Umfang des Begriffs „allgemeine Bildung“ sei abhängig von dem jeweiligen Stande der Kultur. Denn durch Schillers und Goethes Zeit ist das Griechische eben ein Bestandteil der allgemeinen Bildung geworden. Deshalb wird es seitdem in den Schulen gepflegt. Vergl. Päd. Archiv 1887, I, S. 45 f.

für uns Olympia ein heiliger Boden, und wir sollen in unsere, von reinerem Lichte erleuchtete Welt herübernehmen den Schwung der Begeisterung, die aufopfernde Vaterlandsliebe, die Weihe der Kunst und die Kraft der alle Mühseligkeiten des Lebens überdauernden Freude.¹⁰⁷⁾

Und wenn Hirth weiter das wahre Heil der Kunst und des Künstlers in der Verbindung des Naturstudiums mit tieferer Bildung sucht und verlangt, daß das goldene „*Nil humanum mihi alienum est*“ als Wahrspruch in jeder Kunstwerkstatt prange, so hat er das Bildungsideal bezeichnet, welches in Wahrheit jedem Deutschen vorgesteckt werden sollte, daß er sich ihm nähere, soweit seine Kräfte reichen. Es ist eben dasselbe Ideal, welches wir in dieser Schrift zu schildern versuchen, dasselbe, welchem kein Volk bisher näher gekommen ist als das athenische. Gewiß ist für den Künstler in besonderem Maße zu wünschen, daß seine Bildung, abgesehen von dem rein berufstechnischen Können und Wissen, eine vorwiegend humanistische sei; denn die Kenntnis der alten Sprachen und des alten Kunstwesens bildet den festen Kern, um den sich alles übrige Wissen des Künstlers naturgemäß krystallisiert. Aber auch dem Arzt, dem Juristen, dem Historiker sind die humanistischen Bildungsmittel unentbehrlich. Die lebenden Sprachen gewinnen auf solchem Grunde ebenfalls größere Innerlichkeit und bringen uns die fremden Volkskulturen, aus denen sie hervorgegangen sind, im tieferen Zusammenhange der Geschichte der Menschheit näher.¹⁰⁸⁾

So urteilt Hirth über den Wert des Altertums für unsere nationale Bildung; er hält für den Künstler auch nicht allein ein Studium der plastischen Kunstwerke für notwendig, sondern kann sich eine wirkliche Vertiefung in die Kunstvorstellungen der Alten nicht denken ohne Kenntnis ihrer Sprachen. Er wünscht also auch in dieser Beziehung dasselbe, was ich im Pädagogischen Archiv, 1886, Heft 8, gefordert habe, daß die antiken Schriftsteller in der Ursprache gelesen werden. Ich will die dort angegebenen Gründe hier nicht noch einmal wiederholen, nur möchte ich hinzufügen, daß nach meiner Überzeugung auch die Übersetzungen bald verschwinden würden, wenn man dem Studium der Originale entsagte. Denn sie sind auch jetzt nicht um ihrer selbst willen in manche Schulen eingeführt, sondern als Ersatzmittel für den vollkommeneren Betrieb der Originale am Gymnasium und würden ihr Interesse verlieren, wenn dieser nicht mehr daneben stände.

So erweist eine geschichtliche Betrachtung das Urteil als unrichtig, welches z. B. H. Klinghardt über das preussische höhere Schulwesen fällt. Am schroffsten — soweit mir bekannt — ist das-

¹⁰⁷⁾ Hirth, Ideen über Zeichenunterricht u. s. w., S. 36 f. Auch Vogt erhebt a. a. O., S. 5, mit Recht Einspruch gegen die Unterstellung, als sei die Nation von einer allgemeinen und tiefgehenden Abneigung gegen die klassischen Sprachen erfüllt.

¹⁰⁸⁾ Hirth, a. a. O., S. 39.

selbe in einem Artikel der Berliner Täglichen Rundschau von 1886, Nr. 256, über die zeitgemäße Reform der höheren Schule in Schweden ausgesprochen. In der gebietenden Stellung des altsprachlichen Unterrichts sieht Klinghardt das bezeichnende Merkmal des Schulwesens alten Stiles, als zeitgemäß betrachtet er nur eine Schulverfassung, welche den Naturwissenschaften (gestützt auf Mathematik!) und den neueren Sprachen die Herrschaft zuweist. Die beiden Pole, zwischen welchen sich nach seiner Meinung der Streit um die Jugend-erziehung in allen gebildeten Völkern bewegt, sind die auf den engen Gesichtskreis längst abgeschiedener Völker und Anschauungsweisen beschränkte und eine ausschließlich von den Vorstellungen moderner Wissenschaft und den Bedürfnissen des heutigen Völkerverkehrs getragene Schule; und er schließt mit dem Satze, der internationale Sachverhalt auf dem Gebiete des Unterrichtswesens lasse sich demnach genauer dahin bestimmen, daß die unwiderstehlichen Gesetzen gehorchende Reformbewegung in der Richtung Preußen-Schweden verläuft, d. h. den Zustand des preussischen Schulwesens als einen überwundenen im Rücken, den des schwedischen als ein zu erreichendes Ziel vor sich hat.¹⁰⁹⁾

Dem gegenüber ist zunächst zu betonen, daß die Reform unseres Schulwesens nicht eine internationale, sondern eine nationale Angelegenheit ist, und zweitens, daß die innere Entwicklung unseres Volkes gerade jetzt, wie wir oben sahen, nicht auf Abwerfung, sondern auf Vertiefung des humanistischen Lebens- und Erziehungs-ideals hinweist. Erst mit der letzten klassischen Periode unserer Litteratur ist dasselbe völlig in den deutschen Volksgeist eingetreten, und es ist unsere Aufgabe jetzt, es durchzubilden und tiefer als bisher in das Lebensgefühl aller Gebildeten hineinzuarbeiten. Zugleich aber hat sich, wie wir ebenfalls oben erkannten, eine Verschiebung des Schwerpunktes innerhalb der humanistischen Studien selbst vollzogen: **das Lateinische ist allmählich zurückgetreten im Verhältnis zum Griechischen.**

Hat man aus der Betrachtung unserer inneren Geschichte diese Überzeugung einmal gewonnen, so wird man auch den pädagogischen Erwägungen leichter zugänglich sein, welche ebenfalls eine gewisse Schwächung des Lateinischen gebieterisch zu fordern scheinen. Wäre man nicht vielfach noch befangen in der für das 16. Jahrhundert passenden Auffassung des Humanismus, so wäre gewiß die Erkenntnis schon allgemeiner, daß das Lateinsprechen der Oberklassen unseres Gymnasiums und der damit in-

¹⁰⁹⁾ Wie hier Schweden, so wird bisweilen sogar Frankreich als Muster für unsere Schulverhältnisse angeführt. Warum hebt man nicht lieber hervor, daß es einen heftigen Kampf gegen das alte Gymnasium überhaupt nur in Norddeutschland, besonders in Preußen, giebt, und daß in mancher Beziehung das Schulwesen kleinerer deutscher Staaten, wie z. B. Badens, als Vorbild dienen kann? Sollte nicht auf diesem Wege leichter das für uns Deutsche wirklich Geeignete zu finden sein?

nerlich verwandte lateinische Aufsatz gar nicht den natürlichen Abschlufs bilden für den grammatistischen Betrieb des Lateinunterrichts, den wir von der untersten bis zur obersten Klasse üben. Denn die freie Herrschaft über eine fremde Sprache geht nur aus einer der natürlichen, Spracherlernung möglichst angenäherten imitatorischen Methode hervor.¹¹⁰⁾ Hätten sich nicht in Jahrhunderte langer Gewohnheit die römischen Schriftsteller so fest in unseren Schulen eingewurzelt, so würde man gewifs deutlicher einsehen, daß manche von ihnen schwere pädagogische Mängel haben, welche ihren Ausschlufs von der Schullektüre sehr wünschenswert machen; man würde sich wahrscheinlich selbst wundern, daß man die Schüler so lange und zum Teil so früh — Sallust wird ja in Obertertia gelesen — mit dem in seinen tieferen Motivierungen selbst dem Primaner kaum verständlichen, sittlich abstoßenden Zeitalter der sinkenden römischen Republik beschäftigt. Und wenn noch die Persönlichkeiten der Schriftsteller immer so erhebend wirkten wie die des Tacitus! Aber gerade der, dessen Sprache um des lateinischen Aufsatzes willen am eingehendsten behandelt wird, Cicero, verletzt immer wieder durch seine Eitelkeit und charakterlose Schwäche. Ich habe mehrfach mit Schülern, die sich für die Reifeprüfung vorbereiteten, wegen der klaren Disposition und der vielen Muster für rhetorische Formeln, die sie darbietet, die Rede *Pro imperio Cn. Pompeii* gelesen. In solchem Privatunterricht treten die Schüler ihrem Lehrer doch etwas näher als im Massenunterricht; da bemerkt man denn deutlicher als sonst, wie lächerlich und selbst verächtlich ihnen die übertriebenen Schmeicheleien Ciceros dem Pompejus gegenüber erscheinen. Fast könnte man wünschen, Cicero ganz aus der Schule zu beseitigen; denn auch die philosophischen Schriften bleiben, wie ich oben schon andeutete, besser weg. Aber auf der andern Seite haben seine oratorischen Schriften und die „redenden Zeugnisse der großen Zeitgeschichte“, wie Laas sie nennt, die Briefe, wieder besonderes Interesse; sie gehören natürlich in die Prima parallel mit der letzten Repetition der römischen Geschichte. In Obersekunda könnte man ferner die eine oder andere der catilinarischen und der kleinen Gerichtsreden lesen. In diese Klasse gehört auch, wenn man ihn überhaupt beibehalten will, der Sallust. Auf Vergil sollte man nicht so viel Zeit wie jetzt verwenden, zwei Bücher seiner Äneis genügen; und selbst von Horaz würde ich nur die Oden lesen; die Satiren und Episteln passen doch (einzelne ausgenommen) erst für gereifte Männer. Den Kern der lateinischen Lektüre müßten also meiner Meinung nach die drei Historiker: Cäsar, Livius, Tacitus bilden, der erste in Tertia,¹¹¹⁾ der zweite in Sekunda, der dritte in Prima. Daneben müßte in Tertia

¹¹⁰⁾ Vergl. meine Schrift: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, Heft 1, S. 41 f.

¹¹¹⁾ Vielleicht auch schon in Quarta.

Ovid in nicht zu reichhaltiger Auswahl, in Sekunda Vergil und einiges aus Cicero, in Prima Horaz und eine Auswahl aus Ciceros Briefen und dem *Brutus* oder *De oratore* gelesen werden.

Dadurch würden wir vielleicht erreichen, daß sich die Schüler außer in den Cäsar auch in Livius, Tacitus und die Oden des Horaz wirklich hineinläsen; wir würden ferner durch diese Auswahl gerade der eigentümlichen Bedeutung am richtigsten entsprechen, welche die altrömische Kultur für die unsrige gehabt hat und noch jetzt hat. Denn diese liegt weniger auf dem Gebiete der schönen Litteratur als auf dem des Rechtes und Staates; wir müssen also diejenigen Schriftsteller vorwiegend lesen lassen, welche das römische Staats- und Verfassungsleben dem Schüler vorführen, und ihm ein Gefühl für die bürgerlichen Tugenden der Römer verleihen, d. h. also die Geschichtschreiber. Den Hauptteil der Liviuslektüre müßte daher auch die Heldenzeit der Römer, die Zeit der Kämpfe um Italien und vor allem der punischen Kriege, bilden; von Tacitus müßte neben den Berührungen der Römer mit den Germanen ein typisches Charakterbild der Kaiserzeit, die Schilderung des Tiberius, ausgewählt werden; aus Cäsar endlich, der in Tertia zunächst aus formalen Gründen und mit besonderer Betonung der heimatlichen Elemente gelesen werden muß, könnte durch Zurückgreifen auf ihn in den oberen Klassen der Typus eines genialen Feldherrn und Staatsmannes und eine gewisse Einsicht in seine weltgeschichtliche Wirksamkeit gewonnen werden.

Neben diesem inhaltlichen hat aber das Lateinische auch einen hervorragenden formalen Wert im Organismus unserer Schulbildung. Die grammatisch-logische Schulung des Geistes hat in dieser Sprache vorzugsweise ihren Sitz. Noch ist kein Ersatz für das Lateinische gefunden in Bezug auf die Grundlegung des Grammatikunterrichts in den unteren Klassen im Anschluß an die im deutschen Unterricht bereits gewonnenen ersten Elemente; auch ist das Lateinische am besten geeignet für die strengeren rhetorisch-stilistischen und syntaktischen Übungen in den oberen Klassen, welche vornehmlich an Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache geknüpft werden können. Freilich ist es notwendig, daß die Methode namentlich im Elementarunterricht gründlich gebessert werde, wenn diese Bedeutung des Lateinischen voll zur Geltung kommen soll. Wie ich glaube, daß dies unter Weiterentwicklung der Vorschläge von Perthes geschehen müßte, habe ich an anderen Orten ausführlicher dargelegt.¹¹²⁾ Seitdem ist in Meurers *Pauli sextani liber* der erste gelungene Versuch erschienen, von vorn herein den lateinischen Unterricht an eine anregende zusammenhängende Lektüre zu knüpfen.

¹¹²⁾ Vergl. meine Schriften: Die einheitliche höhere Schule S. 7 f. und S. 32 f.; Zur Reform u. s. w., Heft 1, S. 25 ff., Heft 2, S. 28 ff.

Führt man eine derartige methodische Reform durch und beschränkt man die Ziele des Lateinunterrichts entsprechend der Bedeutung, welche derselbe für die nationale Bildung auch heute noch hat, so können von Untertertia an aufwärts **zwei wöchentliche Stunden Lateinisch** gespart werden. Zu demselben Ergebnis kam auch Frick in seinem zu Halle auf der ersten Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins gehaltenen Vortrage über die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.¹¹³⁾

Erst durch diese Verkürzung des Lateinischen tritt dasselbe auf der Oberstufe in das rechte Verhältnis zum Griechischen, welches bisher noch immer zu sehr zurückstand. Und doch hat dieses vor allem die Aufgabe, das Ideal des Humanismus, wie es sich seit der klassischen Periode unserer Litteratur gestaltet hat, in der rechten Weise zum Gemeingut aller Gebildeten zu machen, und es ist auch, wenn es richtig behandelt wird, hierzu wohl im stande. Denn es gewährt nicht allein eine sehr wirksame Ergänzung der logisch-stilistischen Schulung durch die Übungen im Übersetzen ins Deutsche und vertieft und durchgeistigt den Grammatikunterricht, indem es wenigstens für die Formenlehre eine historische Darstellung ermöglicht,¹¹⁴⁾ sondern es vermag auch Phantasie, Gefühl und Willen weit lebhafter als das Lateinische anzuregen. Freilich nur dann, wenn man alle philologische Einseitigkeit bei Seite läßt und sich stets gegenwärtig hält, daß wir das Griechische auf der Schule nicht um des Griechischen willen treiben, sondern weil und soweit es ein wesentliches Element unserer nationalen Bildung geworden ist.

Vor allem müssen die Worte zur Wahrheit werden, welche sich in den Erläuterungen zu den Lehrplänen von 1882 finden: „Die Schreibübungen haben auch in der zweiten Hälfte der Unterrichtszeit **nur** den Zweck, durch Befestigung der Kenntnisse der Formenlehre und durch Eingewöhnung in die Grundlehren der Syntax die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern.“ In Prima wenigstens müßte also der abgesonderte grammatische Unterricht ganz wegfallen, aus dem Pensum der Sekunda aber sollten die vielen unbedeutenden syntaktischen Einzelheiten, welche sich bisher noch immer behauptet haben, endlich rücksichtslos entfernt werden. Auch die attische Formenlehre könnte wenigstens Gramma-

¹¹³⁾ Vergl. Schriften des Deutsch. Einheitsschulvereins, Heft 1, S. 8 ff.

¹¹⁴⁾ Ich setze hiebei voraus, daß die Methode von H. L. Ahrens endlich durchdringt. Ich habe eine Reihe von Jahren danach unterrichtet und halte sie für die Methode der Zukunft. Sie regt die Selbstthätigkeit der Schüler mehr an als alle anderen Methoden des griechischen Elementarunterrichts, ohne doch die Fassungskraft des Tertianers irgend zu übersteigen; sie führt ferner auch schnell zu zusammenhängender Lektüre, und zwar, was hervorragend wichtig ist, gleich zu Homer. Nur sie macht es möglich, von Homer ohne „Privatlektüre“ wirklich so viel zu lesen, daß die Schüler darin heimisch werden.

tiken wie der von Franke-Bamberg gegenüber noch vielfach gekürzt werden.

Ferner müssen wir erreichen, daß die Schüler sich in die griechischen Schriftsteller wirklich hineinlesen; denn nur dann macht die Lektüre rechte Freude und bringt dauernden Gewinn für Herz und Geist. Zu diesem Zwecke aber muß vor allem aus den Lektürestunden alles unnötige grammatische Beiwerk beseitigt und so lebhaftes Interesse wie möglich für den Inhalt und die schöne Form der Schriftsteller erweckt werden. Sodann muß sich der Unterricht auf die wenigen für unser nationales Geistesleben wirklich bedeutenden und zugleich typischen Autoren beschränken. Unbedingt notwendig ist Homer, der auch allein unter allen den Vorteil bietet, daß er für alle Lebensalter gleich interessant ist; wenn wir ihn, wie Ahrens in Hannover früher that, zur Einführung in das Griechische benutzen und schon in den Tertien einen bedeutenderen Teil der Odyssee lesen, so können wir unsere Schüler wirklich in vollem Maße mit ihm vertraut machen.¹¹⁵⁾ Nächst Homer ist am wichtigsten Sophokles; denn die Griechen haben vor allem auf unsere schöne Litteratur gewirkt, und sophokleischer Geist lebt in Goethes Iphigenie. Die griechischen Prosaiker müssen daher auch den Dichtern gegenüber zurückstehen. Ich würde nur Thukydides als unvergängliches Muster der Kunst der Geschichtschreibung und Demosthenes als Typus einer von edelster Vaterlandsliebe getragenen Beredsamkeit für notwendig halten, Lysias dagegen und selbst Herodot würde ich aus der Schullektüre streichen. Aus formalen Gründen — weil er nämlich zur Einführung in das Attische kaum zu entbehren ist — würde endlich Xenophon beizubehalten sein.¹¹⁶⁾

Eine solche auf das wirklich Notwendige beschränkte griechische Lektüre würde viel wirksamer sein, als das gegenwärtige Vielerlei. Man würde wirklich dahin gelangen können, daß die Schüler von dem Hauche reiner Schönheit und echter Humanität ergriffen würden, der in den edelsten der Hellenen lebte. Das aber wäre von unendlichem Werte. Nicht bloß das Verständnis Goethes und Schillers würde vertieft, auch das sittliche Gefühl würde gehoben und der Charakter auf das GroÙe und Edle gerichtet werden können. Gerade für die Schule kommt kein fremdländischer Schriftsteller aller Zeiten herein Homer und Sophokles gleich. Selbst Shakespeare muß ich hinter die Griechen zurückstellen; denn seine psychologisch viel mehr ins einzelne ausgearbeiteten Charaktere sind bei weitem schwerer auffaßbar als die des Sophokles oder Homers. Für die Jugend kommt es darauf an, die großen Fragen des menschlichen Lebens an einfachen, typischen Charakteren und in klaren, mächtigen Zügen vor die Seele zu führen. Das aber thun nur die großen Hellenen,

¹¹⁵⁾ Daß man nicht alles liest, sondern weniger ansprechende Abschnitte wegläßt, versteht sich von selbst.

¹¹⁶⁾ Über Plato habe ich mich schon oben S. 79 f. ausgesprochen.

nur sie vereinigen die größte Tiefe des Gefühls und Gedankens mit einer wundervollen Einfachheit der Form.

Wenn wir auf diese Weise den Grammatikunterricht im Griechischen einschränken und die Lektüre vereinfachen, dann gewinnen wir auch noch den Vorteil, daß die siebente Stunde, welche die Lehrpläne von 1882 in den Tertien und Sekunden ansetzen, überflüssig wird. **Sechs Stunden wöchentlich** von Untertertia an aufwärts sind dann sicher ausreichend. Wir kommen damit nur auf die Stundenzahl zurück, welche das Griechische vor 1882 in Hannover hatte, und schließen uns dem badischen und dem elsafs-lothringischen Gymnasiallehrplan an.

Auch die tiefgreifende Einwirkung, welche unsere bildende Kunst fortdauernd von den Griechen erfährt, macht eine Erhöhung dieser Stundenzahl nicht notwendig. Denn der Kunstunterricht läßt sich, wie wir oben andeuteten, teils als ein wesentlicher Bestandteil des Geschichts- und des Zeichenunterrichts, teils mehr gelegentlich als Unterstützung der Schriftstellererklärung in das Gymnasium einführen.

Ist diese Auseinandersetzung richtig, so macht also gerade der Wandel, welchen die humanistische Bildung zu Anfang dieses Jahrhunderts erfahren hat, obwohl er dieselbe vertiefte, doch eine Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts möglich, ja wir können sogar hoffen, in und mit dieser Einschränkung für die wesentlichen Bildungszwecke dieses Unterrichts mehr zu erreichen als bisher. Wir erhalten aber weiter dadurch den nötigen Raum, um das humanistische Lebensideal in Anlehnung an die Hellenen noch vollständiger zu verwirklichen, als es durch die Einführung in die Geschichte, Sprache und Litteratur der beiden klassischen Völker geschehen kann. Ich habe oben ausgeführt, daß für die formale Bildung die Athener uns noch heute und gerade heute Muster sein können, da sie allein eine wirklich harmonische Entwicklung aller Kräfte des menschlichen Wesens erstrebten, und ich habe demgemäß eine Ergänzung unserer allzu abstrakten Bildung einerseits durch Pflege der leiblichen Kraft und Gesundheit, andererseits durch Bildung des Auges und der Anschauung gefordert. Denn so tief und ideal die Weltanschauung Platos und der großen attischen Dichter auch gewesen sein mag, nie waren sie deshalb weltfremde und weltscheue Gelehrte. Mit klarem, scharfem Auge blickten sie in die Natur und die sie umgebende Menschenwelt, sinnenfroh und heiter gaben sie sich dem Genuß des Lebens hin, und dieselben Athener, denen die Tragödien des Sophokles als eine heilige Angelegenheit galten, leisteten in den praktischen Werken des Handels und der Technik Bewundernswertes. So hat die Bürgerschaft von Athen vollkommener als irgend ein anderes Volk den idealen Realismus oder realen Idealismus verwirklicht, dem unsere Bildung jetzt zustrebt, und dem auch die nationale höhere Schule, wie ich sie mir denke, dienen soll.

Natürlich können wir nach einer Bildungsarbeit von Jahrtausenden nicht einfach wiederholen, was wir bei den Griechen vorfinden, aber wir können doch in unserer heutigen Kultur nach Stoffen suchen, deren Pflege auch uns die Verbindung eines gesunden Realismus mit dem einseitigen abstrakten Idealismus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts gewährleisten können. Diese liegen natürlich auf dem Gebiete

c. der modernen Elemente unserer nationalen Bildung.

Berufenere Männer als ich haben die gewaltige Umwandlung geschildert, welche infolge des Aufschwungs der modernen Naturwissenschaft in unserem gesamten wirtschaftlichen und sozialen Leben eingetreten ist. Die Naturkenntnis hat zur Naturbeherrschung geführt, welche die Schranken des Raumes und der Zeit überwindet. Auch für das „Herz Europas“ ist gegenwärtig die Berührung mit den entlegensten Teilen der Erdfeste leicht genug geworden, um überall hin einen gewinnbringenden Handel zu ermöglichen. Die Wissenschaft hat der Technik und Industrie eine solche Fülle von Mitteln gegeben, daß sie auch bei uns Deutschen den altgewohnten Ackerbau zu überflügeln droht. Und seitdem die koloniale Bewegung uns ergriffen hat, seitdem wir angefangen haben, in der überseeischen Ferne Land zu erwerben, das wir schützen und verwalten müssen, ist es auch dem Laien klar geworden, daß es sich nicht um eine vergängliche Zeitströmung handelt, welche von heute auf morgen wieder verschwinden kann, sondern daß wir wirklich an einem ähnlichen Wendepunkt unserer Geschichte stehen, wie die römische Bürgerschaft in jenem denkwürdigen Augenblicke, da sie das Hilfsgesuch der Mamertiner annahm und sich entschloß, die Legionen über den schmalen Meeresarm zwischen Sizilien und Italien zu senden.

Ernst und bedeutungsvoll sind die politischen und sozialen Aufgaben, welche der Übergang zum Industriestaat unserm Volke stellt; tiefgreifend sind die Wirkungen, welche dieser Kulturwandel auf die deutsche Wissenschaft ausübt; auch die allgemeine Bildung kann davon nicht unberührt bleiben. Ein neues Menschenbildungsideal entsteht, welches „vollkräftiger ist und mehr auf naturwissenschaftlicher Basis ruht als das Humanitätsideal des achtzehnten Jahrhunderts“. An dieser Fortbildung des deutschen Geistes mitzuwirken, hat die nationale Schule eine heilige Pflicht; es gilt für sie, zur rechten Zeit und mit zielbewußter Entschiedenheit die neuen Bildungselemente in sich aufzunehmen und mit den alten zu verschmelzen, es gilt auch die Übergriffe des Neuen abzuwehren, damit die berechtigte Reform des Bestehenden sich nicht verwandle in seine Vernichtung.

Offenbar hat unser technisch-induktives Jahrhundert nicht bloß die Methode der Wissenschaft und des Unterrichts gewandelt und die formale Seite unserer Bildung umgestaltet, sondern es hat auch

die Naturwissenschaften und die Geographie, die Mathematik und die neueren Sprachen zu weit höherer Bedeutung in unserer Allgemeinbildung erhoben; es ist daher ein Fehler der Schulpolitik besonders Preussens, wenn es versucht hat, diese modernen Elemente der Bildung vom Gymnasium fern zu halten. Richtig ist vielmehr, was du Bois-Reymond sagt: „Indem das Gymnasium innerhalb gewisser Grenzen selber dem modernen Realismus eine Stätte bereitet, waffnet es sich am besten zum Kampf wider seine Übergriffe.“

Es ist daher ein großes Verdienst der Lehrpläne von 1882, daß sie der Mathematik in allen Klassen außer den Tertien 4, den Naturwissenschaften durch die ganze Schule 2 Stunden wöchentlich zugewiesen haben. Ich glaube, daß auch in Tertia die vierte mathematische Stunde gewährt werden muß, und daß in Quinta und Quarta eine Vermehrung der Rechenstunden um je eine vielleicht wünschenswert wäre. Dagegen habe ich mich schon oben gegen eine Vermehrung der naturkundlichen Lehrstunden ausgesprochen, und kann jetzt auch die ausführliche Erörterung von Lothar Meyer auf der ersten Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins¹¹⁷⁾ für meine Meinung anführen. Diese Erörterung gewinnt noch dadurch besonders an Wert, daß sie nicht neue Reformgedanken zum erstenmal vorbringen, sondern das zusammenfassen will, was die Mehrzahl der Fachmänner billigt. Für die Mathematik hält Lothar Meyer je 4 Stunden in allen Klassen für ausreichend, er dringt aber ebenso wie Hering in seiner Schrift über die Überbürdungsfrage (Leipzig, Carl Reissner, 1886) auf Besserung der Lehrweise. Bei tüchtiger Methode, sagt er, läßt sich in einer den Naturwissenschaften und der Mathematik gewidmeten Zeit von zusammen 6 Wochenstunden durch alle Klassen das für das Studium Nötige leisten, bei schlechter Methode wäre es unmöglich, auch wenn man die Stundenzahl verdoppelte.¹¹⁸⁾

Etwas anders als zur Mathematik und Naturlehre stehe ich zur Geographie. Diese nimmt unter den Lehrfächern deshalb eine besondere Stellung ein, weil sie zwischen dem philologisch-historischen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Hauptzweige des Unterrichtes in der Mitte steht. Schon Herbart sah daher die pädagogische Aufgabe der Geographie in der Verbindung der Disziplinen, und Otto Willmann führt diesen Gedanken in seinen pädagogischen Vorträgen (S. 105 ff.) nach allen Seiten hin aus. Da also

¹¹⁷⁾ Vergl. die Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Heft 1, Nr. II.

¹¹⁸⁾ Selbst Schellbach erklärt in seiner begeistert geschriebenen Broschüre über die Zukunft der Mathematik in unseren Gymnasien (Berlin, Georg Reimer, 1887), S. 26: „Die Zahl von 6 Lehrstunden für Mathematik und Physik in den zwei oberen Klassen genügt für jetzt, um das zu erreichen, was wir angedeutet haben“; wobei freilich die Worte „für jetzt“ verraten, daß er später auf Erweiterung dieses Unterrichts hofft.

mit der größeren wissenschaftlichen und praktischen Bedeutung, welche die Gegenwart der Geographie verliehen hat, ein hoher Wert für die einheitliche Organisation des Unterrichts zusammentrifft, so scheint es nötig, sie länger und eingehender zu pflegen, als gegenwärtig geschieht. Gerade ihre konzentrierende Wirkung kann sie ohne Zweifel erst auf der Oberstufe voll entfalten. Deshalb ist es wünschenswert, sie nicht mit Obertertia aufhören zu lassen, sondern in beiden Sekunden und in Unterprima mit je einer Wochenstunde fortzuführen, in Oberprima aber wenigstens noch eine allgemeine Repetition (wo möglich ganz am Schluß des Kursus) eintreten zu lassen.

Dieses scheint mir möglich, seitdem mir teils die eigene Lehr Erfahrung der letzten Jahre, teils die trefflichen Lehrbücher der Geschichte von Dr. Friedrich Hofmann¹¹⁹⁾ gezeigt haben, daß sowohl in der griechischen und römischen wie in der mittelalterlichen Geschichte noch starke Kürzungen ausführbar sind, ohne irgend Wesentliches zu verlieren. Dagegen läßt sich allerdings das Pensum der Oberprima, die neuere Geschichte, schwerlich auf einen viel geringeren Raum zusammendrängen, als es gegenwärtig einnimmt. Durch diese Kürzung eines Teils des Geschichtsunterrichts würde auch der berechtigten Forderung einigermaßen Rechnung getragen, daß man sich vorwiegend mit der deutschen und der neueren Geschichte auf der Schule beschäftigen soll.

Die Mathematik und das oben schon in anderem Zusammenhange besprochene Zeichnen, die Naturwissenschaften und die Geographie sollen uns lehren, mit klarem und scharfem Blick wie einst die Griechen die uns umgebende Natur zu beobachten, sie sollen ferner den Grund legen helfen für ein sicheres Verständnis der um uns sich bewegenden Welt der Menschen, welches für jeden unentbehrlich ist, der sich wie die Griechen im Leben leicht und rasch zurechtfinden und an der Fortführung der nationalen Kultur selbstthätig mitarbeiten will. Insofern haben sie den Zweck, das humanistische Bildungsideal zugleich zu korrigieren und zur Vollendung zu führen. Ihre Berücksichtigung im Lehrplane und eine entschiedene Hervorhebung ihrer Bedeutung für unsere Bildung entspricht aber auch dem Prinzip der nationalen höheren Schule, welches wir oben aufstellten; denn auch sie sind durch die Kulturbewegung unseres Jahrhunderts ein wesentliches Element unserer nationalen Bildung geworden, und wenn es nicht freiwillig bereits geschehen wäre, so würde die Schule später mit Gewalt gezwungen werden, sie in ihren Organismus aufzunehmen. Auf der anderen Seite müssen wir Schulmänner einem übertriebenen Verlangen nach Ausdehnung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts entschieden entgegentreten. Das-

¹¹⁹⁾ Berlin, Julius Springer, 1884 ff. Ich habe bisher nach den weit weniger zweckmäßigen Büchern von Herbst unterrichtet.

selbe ist natürlich, weil ein eben neu eindringendes Bildungselement stets ein höheres unmittelbares Interesse erweckt,¹²⁰⁾ zumal bei denen, welchen es die eigene Berufsthätigkeit besonders lieb macht. Ich finde deshalb auch solche Äußerungen wie die oben angeführte von Klinghardt durchaus verständlich, aber richtig sind sie nicht; denn sie verkennen die unübersteiglichen Grenzen, welche der Massen- und Klassenunterricht zieht. Bisweilen scheinen sie mir auch den Grad der Reife zu überschätzen, welche etwa der Sekundaner hat.

Eine ähnliche Stellung nehmen nun auch die neueren Sprachen in der höheren Schule ein. Auch sie haben eine große praktische Bedeutung gewonnen; für weite Kreise sind sie notwendig geworden, um sich gewandt und sicher im Leben bewegen zu können. Diese Fähigkeit gehört aber mit zu dem „vollkräftigeren“ Bildungsideal, welchem wir zustreben. Nur muß man sich dies bei der Bemessung der Lehrziele für den neusprachlichen Unterricht auch wirklich gegenwärtig halten und nicht eine einfache Wiederholung der in den alten Sprachen angewandten Methode und der für diese angemessenen Ziele versuchen. Schon die abweichende Eigentümlichkeit der lebenden Sprachen als solcher sollte vor diesem Fehler bewahren. Über kurz oder lang, sagte C. Boettcher schon 1878 auf der Philologenversammlung in Trier,¹²¹⁾ wird sich die Ansicht immer mehr Bahn brechen, daß der Unterricht in den alten und in den neuen Sprachen mit Beziehung auf das anzustrebende Ziel darin wesentlich verschieden sein muß, daß man bei diesen die Schüler auch im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch des fremden Idioms zu einer angemessenen Fertigkeit zu bringen strebt. Die ganze in den letzten Jahren so lebhaft gewordene Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts geht auf dieses Ziel hinaus, und auch ich habe mich diesem Streben bereits früher angeschlossen.¹²²⁾ Wird es erfüllt, so kommen wir zu einer durchaus natürlichen und willkommenen Ergänzung des Lateinunterrichts: was wir oben aus demselben zurückwiesen, weil es weder seinem übrigen Charakter noch dem gegenwärtigen Stande der nationalen Bildung entspricht, gewinnen wir in den neueren Sprachen wieder. Wir heben ferner die gegenwärtige übertriebene Gleichförmigkeit alles fremdsprachlichen Unterrichts auf, indem wir jeder Sprache ihre eigentümliche Aufgabe und damit auch eine besondere Gestaltung der Lehrweise zuteilen.¹²³⁾ Es ist endlich

¹²⁰⁾ Wir haben ja etwas Ähnliches z. B. schon erlebt, als die Germanistik ihren ersten mächtigen Aufschwung nahm.

¹²¹⁾ C. Boettcher, Über die sogen. Einheitsschule, 1878, Schaubsche Buchhandlung, S. 20 f.

¹²²⁾ Vergl. Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts u. s. w., Heft 1, Seite 40 f.

¹²³⁾ Ich habe mich im 1. und 2. Hefte meiner Studien zur Reform des neusprachlichen Unterrichts ausführlicher darüber ausgesprochen; ebenso auch Frick in seinem Vortrage über die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.

auch leichter, über die neueren Sprachen eine gewisse Herrschaft bis zu freierem Gebrauche zu erreichen als über das Lateinische; aber vor Übertreibung müssen wir uns doch auch hier hüten. Zu wirklich freiem Ausdruck eigener Gedanken ist nur die Muttersprache geeignet, einen freien Aufsatz im vollen Sinne des Wortes kann es also nur in deutscher Sprache geben; wenn man ihn auch in einer fremden Sprache fordert, so kommt man — das hat der sogenannte lateinische Aufsatz zur Genüge bewiesen — in den meisten Fällen zu leerer Phrasenmacherei, zumal wenn man für die Vorübungen dazu auf Massenunterricht angewiesen ist. Darum sollte auch die französische oder englische freie Arbeit nicht ein vornehmer Aufsatz, sondern — um Fricks Worte zu gebrauchen — ein einfacher „Bericht“ sein. Ferner ist es besser, nur der einen der beiden für die Schule in Betracht kommenden neueren Sprachen dieses Ziel zu stecken; sonst würden wir in Gefahr kommen, eine neue Aufsatznot hervorzurufen, indem wir die alte beseitigen. Wenn ich die französische vorziehen würde, so veranlaßt mich dazu die Erwägung, daß diese Sprache sich enger und organischer in den Lehrplan der höheren Schule einfügen läßt als die englische.

Denn an dem Grundprinzip gemessen, welches wir dem gesamten Bau unserer „griechischen“ Schule zu Grunde gelegt haben, ist das Französische für dieselbe von größerer Bedeutung. Nach der Renaissance des 16. Jahrhunderts trat in einer fast noch mächtigeren Wirksamkeit die französische Kultur in den Kreis der unsere Nation bestimmenden Bildungsfaktoren. Und dieser Einfluß, der sich teilweise sogar bis zur Unterjochung gesteigert hat, dauert in die Gegenwart fort, wenn auch in abnehmendem Maße.¹²⁴⁾ Doch bleibt er insofern auch jetzt noch wichtiger für unsere allgemeine Bildung, als der des älteren lateinischen Humanismus, weil er der Gegenwart näher steht und deshalb unmittelbarer Bedeutung für das Verständnis derselben hat. Auch auf den Organismus unserer höheren Schule muß diese Thatsache einwirken; wir dürfen daher die Ausdehnung des Französischen im Lehrplan nicht zu gering bemessen. Nur müssen wir nicht das Hauptgewicht auf diejenigen Elemente der französischen Bildung legen, welche ihren Wert für uns ganz oder teilweise verloren haben. Vor allem ist in den oberen Klassen der Lesestoff richtig auszuwählen. Wie im Lateinischen muß die poetische Litteratur bedeutend zurücktreten, namentlich die klassische Zeit, von der wir uns im vorigen Jahrhundert so entschieden abgewandt haben, sobald der deutsche Geist sich wieder auf sich selbst besann. Dagegen werden diejenigen historischen und — soweit das Alter der Schüler es möglich macht — auch die politischen und philosophischen Schriften zu bevorzugen sein, welche von dem letzten Viertel des vorigen und dem Anfang unseres

¹²⁴⁾ E. v. Sallwürk, Zeitschr. f. G. W., 1873, S. 710.

Jahrhunderts ein Bild geben. Denn die Zeit der französischen Revolution und des napoleonischen Kaiserreiches bildet eine der wichtigsten Grundlagen für die politische und soziale Bewegung der Gegenwart.

Aus diesen Gründen ist zu wünschen, daß der französische Unterricht in den oberen Klassen eine Verstärkung erfährt; und da nun zugleich aus oft hervorgehobenen pädagogischen Gründen wünschenswert ist, ihn aus der Quinta zu entfernen, so scheint mir eine Art Hinaufschiebung des Französischen richtig. Über das Maß der ihm zuzuweisenden Stunden gestehe ich noch keine abgeschlossene Ansicht zu haben. Wenn ich früher für Tertia, Sekunda und Prima durchweg 4 Wochenstunden forderte, so wird mir dieses namentlich durch Betrachtung des badischen Gymnasiallehrplans und mit Erwägung des Gewinnes, den man nach Rambeaus klarer und maßvoller Darlegung¹²⁵⁾ auch hier durch Besserung der Lehrweise erzielen kann, wieder zweifelhaft. Ich glaube, daß 5 Stunden in Quarta, je 4 in den beiden Tertien, je 3 in Sekunda und Prima genügen, ja auch diese Zahlen erweisen sich vielleicht noch als etwas zu hoch gegriffen.

Dagegen möchte ich in Bezug auf das Englische etwas weiter gehen, als ich früher that. Daß der Betrieb von vier fremden Sprachen nebeneinander bis zu dem auf der Schule notwendigen Grade der Vollendung möglich ist, erweisen die hannoverschen Gymnasien, an welchen schon seit langer Zeit alle Schüler das Englische lernen. Der Einwand aber, der mich früher hinderte, obligatorischen Unterricht im Englischen zu fordern, daß man nämlich nicht über 30 wissenschaftliche Lehrstunden wöchentlich hinausgehen dürfe, scheint mir durch die Erwägungen im zweiten Abschnitt dieser Schrift erledigt zu sein; ich trage deshalb kein Bedenken mehr, je zwei wöchentliche Stunden Englisch in den vier letzten Jahreskursen des Gymnasiums für alle Schüler anzusetzen.¹²⁶⁾ Wenn man alle grammatischen Quälereien vermeidet,

¹²⁵⁾ Vergl. Rambeau, Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule, Hamburg, Eduard Nolte, 1886, bes. S. 9.

¹²⁶⁾ Dagegen kann ich mich auch jetzt der Idee meines Freundes L. Vieweger nicht anschließen, die er zuletzt in seiner Schrift „Das Einheitsgymnasium“, Spremberg, W. Erbe, 1887, mit großer Wärme verteidigt hat. Er will das Englische als Vorbereitung für das Lateinische und Griechische — denn jede Überschätzung der modernen Bildungselemente ist ihm völlig fremd — in die Sexta einführen, das Lateinische aber erst in der Quinta beginnen. Schon daß eine solche Umwälzung des Lehrplans praktisch unausführbar ist, würde für mich entscheidend sein, ich glaube aber auch nicht, daß seine Einwendungen gegen meine Beweisführung im Pädagogischen Archiv, 1886, Heft 8, begründet sind, da er immer die logischen Kategorieen, z. B. des Genus, meint, während ich von den grammatischen gesprochen habe. Ich glaube, daß es sich auf den unteren Stufen zunächst nicht um begrifflich strenge Zergliederung, sondern um Klärung der grammatischen Kategorieen vorzugsweise in der unbewußten Arbeit des Vorstellungsmechanismus handelt, daß man aber das Verhältnis derselben zu

läßt sich in dieser Zeit eine gewisse Fertigkeit im praktischen Gebrauch der Sprache und die Fähigkeit erreichen, in Prima sogar das eine oder andere Stück Shakespeares in der Ursprache zu lesen. Auch der historischen Bedeutung der englischen Kultur für die unsere glauben wir in dieser Zeit gerecht werden zu können. Denn diese ging auf litterarischem Gebiete vor allem von Shakespeare und von den englischen Naturforschern und Philosophen aus; auf politischem und wirtschaftlichem Gebiete aber ist das Vorbild des englischen Verfassungslebens und des britischen Handels und Gewerbes auch für uns wichtig geworden. Nach beiden Richtungen hin wird es genügen, wenn man die Lektüre mit Rücksicht darauf auswählt.

Mit dieser Hebung des Französischen und Einfügung des Englischen in den Lehrplan scheinen mir die berechtigten Ansprüche befriedigt zu sein, welche die neueren Sprachen an die nationale höhere Schule stellen können, eine Herrschaft derselben im fremdsprachlichen Unterricht und Beschränkung der alten Sprachen auf die künftigen Philologen kann ich ebensowenig zugestehen, wie ein Übergewicht der Naturwissenschaften und der Mathematik.

Ich will nicht an das erinnern, was ein Mann wie G. Koerting von dem neusprachlichen Studium sagt, „daß es erst seit wenigen Jahrzehnten von wissenschaftlichen Gesichtspunkten aus betrachtet und betrieben werde, daß die französische (bezw. die romanische) und die englische Philologie noch junge, dem Stadium der Kinderkrankheiten keineswegs entwachsene Wissenschaften seien“¹²⁷); ich will auch nicht auf die beherzigenswerten Ausführungen hinweisen, welche F. Dörr über die Unzulänglichkeit der für den Unterricht in den neueren Sprachen notwendigen Hilfsmittel und die Fülle von Arbeit macht, die erst noch geschehen muß, ehe man im englischen und französischen Unterricht allen berechtigten Anforderungen wird genügen können¹²⁸); ich will vielmehr annehmen, diese Arbeiten seien vollendet, und die natürliche Unsicherheit einer jugendlichen Wissenschaft völlig überwunden, dann bleiben doch noch Gründe genug übrig, welche eine Herrschaft der neueren Sprachen im fremdsprachlichen Unterricht nicht als wünschenswert erscheinen lassen.

Noch sind die Erwägungen nicht widerlegt, mit welchen man nachzuweisen gesucht hat, daß gerade das Lateinische besonders ge-

den ihnen zu Grunde liegenden logischen Kategorieen richtiger erst auf einer höheren Stufe erläutert. Hierzu machen gerade die Vorzüge der englischen Grammatik, die V i e w e g e r klar und richtig darlegt, diese besonders geeignet. Sie gehört dann aber in die Sekunda, nicht in die Sexta. Daß überhaupt gerade auf dieser Stufe das Englische eine gewisse Ergänzung der Sprachbildung gewähren kann, habe ich im Pädagog. Archiv, Heft 8, ebenfalls angedeutet.

¹²⁷) Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen, Heilbronn, Henninger, 1882, S. 3.

¹²⁸) Neuphilologische Beiträge, Hannover, Carl Meyer, 1886, S. 45 ff.

eignet sei, als Grundlage für alles grammatische Studium in den unteren Klassen zu dienen¹²⁹⁾, noch hat niemand Lichtenhelds gründliche Beweisführung anzugreifen versucht, durch welche er klar macht, daß die alten Sprachen für die logisch-formale Bildung weit ergiebiger seien als die neueren¹³⁰⁾, noch sind keine Schriftwerke gefunden, welche auch nur annähernd in dem gleichen Mafse wie die besten hellenischen und selbst ein Teil der lateinischen eine eminente geschichtliche Bedeutung mit dem höchsten Werte für den erziehenden Unterricht verbinden. Ferner ist es ein großer sittlicher Vorteil, daß unter den bedeutendsten Lehrgegenständen der Schule auch einer ist, den man im Leben nicht unmittelbar verwenden kann; denn gerade in unserer Zeit eines stets zunehmenden Utilitarismus ist es besonders notwendig, denselben wenigstens von der Jugendbildung möglichst fern zu halten. Ein anderer Vorzug der alten Sprachen liegt darin, daß sie weit schwerer sind als die neueren und doch in dem auf der Schule geforderten Grade der Vollendung nicht zu schwer. Sie sind deshalb sowohl für den Verstand wie für den sittlichen Willen eine bessere Übung. Ich lege endlich auch großen Wert auf die Universalität der Bildung, welche durch das Studium der Antike erzeugt wird. Denn indem wir die Kulturen fremder Völker auf uns wirken lassen, welche geistig ebenfalls hoch entwickelt waren, aber unter ganz anderen Kulturbedingungen in weit entfernter Vergangenheit lebten, gewinnen wir nicht allein, wie oben angemerkt wurde, die beste Möglichkeit, um den Wert unserer christlichen Gesittung deutlich zu machen, sondern überhaupt eine Klärung und Vertiefung der Weltanschauung, die auf keine andere Weise zu erreichen ist. Geben wir die Altertumsstudien auf oder verdrängen sie in den Winkel philologischer Gelehrsamkeit, dann verliert unser Verständnis der eigenen nationalen Kultur und der Gegenwart an Tiefe und Gründlichkeit, unser Urteil an Objektivität, unsere Gesinnung an Freiheit und Gröfse.

4. Schlufsbetrachtungen.

Ich habe im Vorstehenden versucht, den Organismus eines nationalen Schulwesens der Zukunft zu schildern, so wie er meinem geistigen Auge vorschwebt. Die lebendige Seele darin soll der nationale Gedanke sein, aber frei und groß und mit geschichtlichem Blicke aufgefaßt, nicht engherzig und einseitig nach Art gewisser Wortführer des französischen Chauvinismus. Gleichsam das Fleisch und Blut dieses Organismus aber sind alle Hauptelemente der nationalen Bildung, welche die Geschichte unseres Volkes allmählich ineinander gefügt und geschmolzen hat. In der

¹²⁹⁾ In Ermangelung eines Besseren verweise ich auf meine Bemerkungen in der Abhandlung: Die einheitliche höhere Schule, S. 6—12.

¹³⁰⁾ Vergl. auch meine Schrift: Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts, 2. Heft, S. 15—19.

Beschäftigung mit diesen sollen Männer gebildet werden, welche den nationalen Geist weiterführen, heben und fördern können, volle menschliche Persönlichkeiten, gleich kräftig an Körper und Geist, gleich klar und energisch im Denken wie im Fühlen, Wollen und Handeln, der Gegenwart und dem praktischen Leben nicht entfremdet, aber auch nicht kleinlich beschränkt auf die unmittelbaren Eindrücke des Lebens, sondern über den Augenblick emporgehoben durch die Fähigkeit und Gewohnheit geschichtlicher Betrachtung der Dinge. Die äußere Gestalt endlich, in welcher der Organismus des deutschen Schulwesens sich dem Auge darstellt, soll der Gliederung des nationalen Geistes selbst entsprechen: so viele dem Grade nach verschiedene allgemeine Bildungsanstalten sollen übereinander stehen, wie sich deutlich unterscheidbare Bildungskreise übereinander im Volke gebildet haben. Für die nächste Zukunft glaube ich danach vier Schulen annehmen zu müssen: die deutsche, die neusprachliche, die lateinische und die griechische Schule. Die letzte habe ich im Obigen ausführlich beschrieben.

Vieles Einzelne in dieser Darstellung ist gewiß anfechtbar, und ich werde gern jeden Irrtum anerkennen, den ich einzusehen vermag, über mehrere Punkte bin ich auch für mich selbst noch nicht zu fester Entscheidung gelangt. Aber das scheint mir doch festzustehen: **nur eine geschichtliche Betrachtung des Werdens unseres Volksgeistes bis zur Gegenwart hin kann zu der rechten Lösung der Frage der Schulreform führen.** Nur so läßt sich der Inhalt der allgemeinen Bildung bestimmen, welcher unserer Zeit und unserem Volke entspricht, nur so kann das Ideal festgestellt werden, nach welchem die formale Bildung gestaltet werden muß; denn auch diese bleibt sich nicht unwandelbar gleich. Nur so kann man ferner allen Standpunkten gerecht werden, von denen aus man an die Schule der Zukunft Ansprüche zu stellen berechtigt ist. Wenn wir dem Schüler alle in der Gegenwart lebendig wirkenden Hauptelemente unserer Kultur nahe bringen, muß darin auch die richtige Grundlage für jede höhere Fachbildung enthalten sein, denn wir geben ja das, worauf das gesamte Geistesleben unseres Volkes ruht. Aber wir machen uns anderseits auch keines Übergriffes in die Fachbildung selbst schuldig, da wir alles fern halten, was sich nicht in geschichtlicher Betrachtung als Gesamtgut der Nation erweisen läßt. Wenn man ferner mit Recht verlangt, daß die höhere Schule den Geist der Gegenwart nicht entfremden solle, so antworten wir, daß unsere ganze Einrichtung der Schule eben ein Verständnis der Gegenwart zum Ziele hat, allerdings ein tieferes, wie es nur durch Aufdeckung der Elemente erreicht werden kann, aus denen das moderne Geistesleben geschichtlich zusammengewachsen ist. Wer aber den nationalen Charakter unserer Schule stärker als bisher betont zu sehen wünscht, der wird zugestehen müssen, daß gerade nach unserem Reformplane und

nur nach unserem eben der nationale Gedanke den lebendigen, triebkräftigen Kern bilden soll, aus welchem alle Zweige des Unterrichts naturgemäfs hervorstehen. Endlich ist auch der Wunscherer soweit möglich erfüllt, welche von allen Beschränkungen abzu- sehen und nur reine Menschenbildung zu geben wünschen; denn es ist doch unbestreitbar, daß weder der Begriff der Menschheit noch der der Menschenbildung in dieser Allgemeinheit in der Welt vorkommen, vielmehr erhalten diese Begriffe ihren konkreten Inhalt immer erst durch eine bestimmte Zeit und einen bestimmten Volksgeist.

Ich glaube ferner, daß gerade eine geschichtliche Betrachtung am deutlichsten auch die Möglichkeit **einer** höheren Lehranstalt für alle Gebildete aufweist. Denn sie lehrt, welche Elemente der Kultur zurücktreten, welche an Stelle derselben neu eintreten müssen in den Organismus des Unterrichts. Damit ist denn auch der richtige Gesichtspunkt gegeben, von dem aus man nicht allein, wie ich oben versuchte, für die Gegenwart und nächste Zukunft das dem Volksgeiste entsprechende System des Unterrichtswesens auffinden, sondern auch später immer wieder feststellen kann, welche weiteren Änderungen darin vielleicht nötig werden. Also wird durch diese Art der Betrachtung auch die Entwicklungsfähigkeit des Schulwesens am besten gewährleistet und die richtige Mitte gewahrt zwischen unklarer Reformsucht und engherzigem Hängen am Alten.¹³¹⁾

Auch daß die künftige höhere Schule der Bifurkation in den oberen Klassen nicht bedarf, folgt, wie mir scheint, aus den obigen

¹³¹⁾ Soll ich wenigstens in einer Anmerkung auch meine Meinung darüber sagen, wie sich vielleicht das deutsche Schulwesen in entfernterer Zukunft weiter entwickeln wird, so kann ich mir nach dem oben Gesagten ohne Zweifel E. v. Hartmanns Auffassung aneignen; denn wenn die innere Geschichte unseres Volkes dieselbe Hauptrichtung beibehält wie gegenwärtig, so wird der Weg der Reform sein: fortschreitende Beschränkung des Lateinischen und Verstärkung des Griechischen und der Realwissenschaften. Kommt es dabei zuletzt zur vollständigen Beseitigung des Lateinischen in der „griechischen“ Schule — wovon Steinthal einmal als von einer Möglichkeit spricht —, dann wird es auch die von mir angenommene Stufe einer „lateinischen“ Schule nicht mehr geben, vielmehr wird die Sprache der Römer ganz aus unserm Schulunterricht verschwunden sein. Wahrscheinlich ist das Französische, welches nach seiner inneren Natur und der Art seines geschichtlichen Einflusses auf uns dem Lateinischen nah verwandt ist, dann an die Stelle des letzteren getreten. Doch ich glaube, daß man solche zukünftigen Entwicklungen stets nur mit vielen Fragezeichen vermutungsweise vorhersagen kann; denn die obigen Betrachtungen haben gezeigt, wie große Zeiträume zu solchen Kulturwandelungen erforderlich sind, und niemand kann wissen, welche Störungen die Geschichte der Nation während derselben erleiden wird. Wir bleiben also dabei, nur die nächste Zukunft unserer höheren Schulen ins Auge zu fassen. Wenn aber auch diese von manchen Schulreformern nicht richtig beurteilt wird, so scheint mir dieser Mangel darin seinen Grund zu haben, daß sie den heutigen Zustand unserer nationalen Bildung nicht umfassend und klar überschauen. Eben diesem Mangel abzuhelpen, habe ich oben nach Kräften versucht.

Darlegungen von selbst. Wenn ich nicht irre, bildet ein Mangel an geschichtlicher Betrachtungsweise den tieferen Grund dafür, daß man sie überhaupt verlangt hat. Denn wer sie für notwendig hält, der sieht auf der einen Seite nicht, welche Einschränkungen die älteren Elemente unserer Bildung in der Weiterentwicklung des nationalen Geistes naturgemäß erleiden müssen, und wagt diese in unseren Schulen nicht anzubringen, auf der anderen Seite verliert er unter dem mächtigen Eindruck des bedeutenden Neuen die richtige Schätzung für den Wert, den das Alte doch noch lange neben demselben behaupten muß und wird. Er möchte das Alte, welches er von seinem Standpunkt aus gering schätzt, gern ganz los sein und kommt so dazu, es zunächst wenigstens von dem Neuen zu trennen. Er verfehlt daher die tiefere Auffassung, welche Arendt in den eben deshalb zum Motto dieser Schrift gewählten Worten ausdrückt: „Jedes Neue hat nur dann Aussicht auf Gedeihen und Erfolg, wenn es mit dem Bestehenden organisch zusammenwächst, nicht aber dieses beeinträchtigt oder beengt.“ Vielleicht am deutlichsten zeigt sich diese innere Unklarheit der Bifurkationsidee darin, daß sie trotz der Teilung beiden Zweigen der Schule die gleichen Berechtigungen zuzuerteilen pflegt. Denn darin hebt sie ja sich selbst im Grunde wieder auf: einer der beiden Zweige muß ja doch für die höheren Studien überflüssig sein, wenn wirklich beide dazu genügend vorbereiten können.

Wie soll nun aber die Idee, welche wir oben entwickelt haben, verwirklicht werden? Vor allem ist es natürlich notwendig, einen **Lehrplan** aufzustellen, der ihr vollständig entspricht. Dies ist eine schwierige Arbeit, und es giebt manche Einzelheiten, über die ein Zweifel kaum zu vermeiden ist; wenn man aber meint, daß jeder Entwurf einer einheitlichen höheren Lehranstalt an dem Lehrplane scheitern müsse, so beruht das zum Teil vielleicht auf Überschätzung einzelner Unterrichtsfächer, wie der Mathematik und der Naturwissenschaften, namentlich jedoch auf der leider so weit verbreiteten Meinung, daß der Wert eines Unterrichtsgegenstandes sich gleichsam rechnungsmäßig ausdrücken lasse durch die Zahl der Lehrstunden, welche er im Unterrichtsplane erhält. Zum Teil entsteht dieser Irrtum aus der von Frick mit Recht so entschieden verurteilten Neigung, Unterrichtsgrundsätze zu Unterrichtsdisziplinen zu machen, zum Teil auch aus mangelhafter Berücksichtigung der übrigen Gesichtspunkte, nach welchen die Zahl der Lehrstunden im Unterrichtsplane bemessen werden muß. Ich nenne von denselben nur den wichtigsten: die Schwierigkeit der Erlernung. Zwei gleichwertige Gegenstände können dadurch im Lehrplan ganz verschiedene Ausdehnung erhalten.

Wenn ich es nun wage, einen vollständigen Lehrplan meiner höheren Schule vorzulegen, so stelle ich alle Einzelheiten desselben der weiteren Besprechung anheim und wiederhole, daß ich selbst über manche Punkte noch nicht zu subjektiv fester Überzeugung ge-

langt bin. Dafs ich aber im allgemeinen das richtige getroffen habe, lassen mich namentlich zwei Wahrnehmungen hoffen.

Erstens ist mein Lehrplan eine Weiterbildung des preussischen in der Richtung der Unterrichtsordnung von 1882. Ich habe nur das Lateinische auf Kosten des Deutschen, der modernen Bildungselemente und des Zeichnens noch mehr zurücktreten lassen und dem Griechischen die siebente Stunde in Tertia und Sekunda wieder entzogen. Dadurch bin ich nahezu zu demselben Ergebnis gelangt, wie die Ministerialverordnung vom 2. Oktober 1869 für die Gymnasien Badens.¹³²⁾ In der Religion, im Deutschen (die philosophische Propädeutik eingerechnet) und Griechischen stimme ich mit demselben ganz überein, im Französischen wenigstens insofern, als ich es wie in Baden erst mit der Quarta beginne. Sollte sich mein Ansatz für das letztere Fach als zu hoch erweisen, so würde ich auch im Lateinischen dem badischen Plane ziemlich nah kommen. Im Zeichnen stehe ich ihm ebenfalls nicht fern, da er wenigstens in Tertia zwei Stunden obligatorisch ansetzt (während er das Singen in dieser Klasse ganz ausfallen läßt). Die Mathematik betont mein Lehrplan nur wenig stärker als der badische. Eine solche Übereinstimmung gerade mit diesem Gymnasiallehrplane ist aber deshalb von besonderer Wichtigkeit, weil es in Baden bekanntlich heftige Angriffe auf das Gymnasium und einen Realschulkampf wie bei uns in Preussen nicht giebt.

Zweitens finde ich eine Bestätigung für die allgemeine Richtigkeit meiner Aufstellungen darin, dafs man von verschiedenen Gesichtspunkten aus in der Hauptsache zu demselben Ergebnis gelangt. Frick hat, indem er von den an sich notwendigen Reformen der Methode allein ausging, in seinem Vortrage über die Möglichkeit der höheren Einheitsschule ebenfalls die Verkürzung des Lateinischen um zwei Wochenstunden in den oberen Klassen für zulässig erklärt, und Lothar Meyer hat sich vom Standpunkt des Universitätsunterrichts dahin ausgesprochen, dafs die Mathematik und die Naturwissenschaften einer Verstärkung über die Gesamtzahl von 6 wöchentlichen Lehrstunden hinaus nicht bedürfen.¹³³⁾

Ich lasse nun meinen Lehrplanentwurf folgen, indem ich Singen und Turnen, die ich beide unter die Stunden der Erholung rechne, nicht mit aufführe. Ich will dabei noch bemerken, dafs ich das Singen erst dann für recht fruchtbar halte, wenn es zum Teil mit dem oben geforderten freien Turnen verbunden wird. Einfache volksmäßige Lieder, Turner- und Wanderlieder sind es ja vor allem, welche dem Jünglinge in das Leben mitgegeben werden müssen, und diese lernen sich vortrefflich im Zusammenhang mit den Übungen

¹³²⁾ Vergl. Uhlig, Die Stundenpläne u. s. w., 2. Auflage, Heidelberg, Winter, S. 12.

¹³³⁾ Vergl. die Anführungen weiter oben bei der Behandlung der betreffenden Lehrfächer.

des Körpers. Hier in Hannover wird das Singen schon jetzt zum Teil in dieser Weise gepflegt. Der ernstere — besonders der religiöse — Gesang und alle schwierigeren Übungen bleiben natürlich dem formalen Gesangunterrichte allein vorbehalten. Auch mit dem deutschen und dem Religionsunterrichte müßte der Unterricht im Singen mehr Fühlung haben, als jetzt in der Regel der Fall ist.

Lehrplan der griechischen Schule.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	4	4	2	2	2	2	2	4	4	26
Latein	9	9	9	7	7	6	6	6	6	65
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	—	—	5	4	4	3	3	3	3	25
Englisch	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Geschichte	1	1	2	2	2	2	2	2	} 3	} 28
Geographie	2	2	2	1	1	1	1	1		
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
Naturkunde und Natur- lehre	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	(2)		14
Summa . . .	28	28	30	32	32	32	32	32	32	
								(2)		

Ich habe in dieser Verteilung der Lehrstunden vorläufig auf die oben als wünschenswert bezeichnete Verstärkung des Rechenunterrichts in Quinta und Quarta keine Rücksicht genommen; wenn sie sich jedoch als notwendig herausstellen sollte, so trage ich kein Bedenken, auch in diesen beiden Klassen dem Lateinischen eine Stunde zu entziehen. In Quarta könnte man auch wie in Baden das Französische auf vier Stunden herabsetzen. Ich wage sogar die ketzerische Vermutung, daß nach Ausbildung einer richtigeren Methode des lateinischen Elementarunterrichts zwar nicht die allzu sanguinischen Hoffnungen von Perthes, wohl aber eine Herabminderung der lateinischen Stunden um je zwei von Sexta bis Quarta durchführbar sein wird. Ich würde dann vorschlagen, die Gesamtzahl der Lehrstunden in den genannten Klassen um diese Ziffer herabzusetzen.

Doch die Gestaltung eines Lehrplans ist nicht die größte unter den Schwierigkeiten, welche vor der vollkommenen Durchführung unserer nationalen höheren Schule überwunden sein müssen. Vielmehr haben wir im obigen überall zugleich auf Herbeiführung einer verbesserten **Lehrweise** dringen müssen. Eine Reihe von großen Unterrichtsgrundsätzen haben wir bereits erwähnt:

Verbindung der Körpererziehung mit der des Geistes; Pflege des Auges und der Anschauung überall und besonders im naturwissenschaftlichen, geographischen, mathematischen und im Zeichenunterricht; Hebung der Selbstthätigkeit des Geistes und besonders der Gefühls- und Willensthätigkeit und Richtung derselben auf das Gute und Schöne in allen Lehrfächern, namentlich in der Religion; Einführung der induktiven Methode und Pflege des induktiven Denkens neben dem deduktiven in allen Gebieten des Wissens¹³⁴⁾; Entwicklung der Sprachkraft in der Muttersprache im gesamten Unterricht und besonders im deutschen, sowie Einführung in die Kenntnis der deutschen Heimat und Pflege nationaler Gesinnung nicht allein im deutschen und Geschichtsunterricht, sondern durch Verknüpfung des ganzen Inhalts unserer Schulbildung mit der Welt des Heimischen; Zurückgehen auf das Typische und Elementare überall, insbesondere auch bei der Pflege der Anschauung; Erklärung des Gewordenen durch Aufdeckung der Elemente, aus welchen es geschichtlich zusammengewachsen ist. Einen Grundsatz aber muß ich hier noch besonders mit einigen Worten besprechen, weil er durch die pädagogische Reformbewegung zu einer brennenden Tagesfrage geworden ist und auch die Einheitsschulidee wesentlich mit berührt; ich meine das viel behandelte und viel mißhandelte Prinzip der **Konzentration**.

Der Name desselben beruht auf der sehr geläufigen Vorstellung, die Gesamtheit der Schuldisziplinen mit einem Kreise zu vergleichen und dann eine derselben, z. B. das Lateinische, als Zentrum anzusehen. Aber diese Anschauungsweise ist weder an sich klar, noch paßt sie zu dem gegenwärtigen Zustande unserer nationalen Bildung. Mit vollem Rechte erinnert Perthes, er sehe nicht ein, wie man die vier Stunden Mathematik zu den zehn Stunden Latein in Beziehung setzen könne, was man doch müsse, wenn man die letzteren als Zentrum des gesamten Gymnasialunterrichts denken wolle. Wenn er dann aber vorschlägt, statt des Kreises den Vergleich mit einer Ellipse zu wählen, so daß im Lehrplane zwei Brennpunkte, ein sprachlich-historischer und ein mathematisch-naturwissenschaftlicher, zu unterscheiden wären, so trifft er mit diesem Vergleiche zwar richtig die beiden Hauptzweige unserer Bildung und damit auch unseres Schulunterrichts, allein die eigentliche Schwierigkeit löst er nicht: er zeigt nicht, wie es möglich ist, eine **gesetzmäßige Beziehung** zwischen den in die Peripherie und dem in das Zentrum (bezw. den Brennpunkt) verlegten Lehrgegenstände zu denken, ohne welche doch die Vergleichung mit dem Kreise oder der Ellipse gerade in der Hauptsache falsch ist. Nicht ein

¹³⁴⁾ Dabei ist die unbewußte Induktion sorgfältig mitzubedenken; vergl. Zur Reform u. s. w., Heft 2, S. 23 ff.

langer Balken, sondern ein Gefüge von Balken giebt ein Gebäude, sagt Frick, d. h. nicht das Vorwiegen eines Lehrfaches, wie des Lateinischen (oder der klassischen Sprachen, wenn man diese einmal als Einheit betrachten will), sondern die Verknüpfung aller Lehrfächer zu einem Organismus bedingt die notwendige Einheit des Unterrichts. Es ist ein großes Verdienst Fricks, mit besonderer Klarheit und Kraft nicht bloß diese tiefere Auffassung der Konzentrationsidee zu vertreten, sondern auch immer wieder den einzig richtigen Gesichtspunkt hervorzuheben, von welchem aus die in ihr enthaltene Schwierigkeit wirklich gelöst werden kann: die Einheit des Unterrichts liegt nicht in den **Objekten** desselben, sondern in dem zu unterrichtenden **Subjekt**, in der **Seele des Schülers**. Hier aber hat sie zwei Seiten, eine formale und eine stoffliche. Denn die Aufgabe des Unterrichts ist es, in den Zöglingen erstens alle Kräfte des Geistes und des Leibes zu harmonischer Entwicklung zu bringen und so eine vollkräftige menschliche Persönlichkeit in ihnen zu erzeugen, zweitens alle Hauptelemente unserer Bildung zu einer zusammenhängenden Weltanschauung zu verbinden und eine auf das Gute und Schöne gerichtete Gesinnung in dem ganzen Wesen der Schüler zur Herrschaft zu bringen. Da nun aber für beides die Stoffe des Unterrichts nicht gleichgültig sind, so folgt daraus, daß auch eine richtige Wahl und Zusammenordnung der Lehrgegenstände für die Einheit des Unterrichts notwendig ist, nur liegt das bestimmende Prinzip nicht in diesen, sondern in der Seele des Schülers.

Wie die harmonische Entwicklung aller Kräfte des menschlichen Wesens und die Erhebung des Einzelgeistes auf die Stufe der Individualität durch die Schule befördert werden kann, habe ich im zweiten Abschnitte dieser Schrift darzulegen versucht; im dritten habe ich dann auch diejenigen Mittel wenigstens teilweise angegeben, welche wir haben, um den Zusammenschluß aller Teile der Schulbildung zu einem einheitlichen Gedankenkreise zu bewirken. Vor allem ist die Grundlage einheitlich, auf der sich aller Unterricht aufbaut, es ist die Heimat und Gegenwart, soweit der in die Schule eintretende Knabe sie kennt. Die unteren Jahreskurse sollen sich ganz in diesem Kreise halten, auch die Sexta noch, obwohl hier die ersten weiteren Ausblicke in die Ferne der Zeit und des Raumes sich darbieten. Der weitere Verlauf des Unterrichts wird diese Verbindung mit dem Heimischen und Gegenwärtigen nie ganz aufgeben, aber die Fülle verschiedenartigen Stoffes wird doch mehr und mehr das einheitliche Band lockern, mit welchem die ersten Jugendeindrücke des Kindes das gesamte Seelenleben desselben umschlossen hatten. Auch die zerstreue Mannigfaltigkeit des modernen Lebens selbst wirkt an dieser Auflösung und Zersetzung des Gedankenkreises mit. Deshalb ist eine absichtliche Zusammenfassung desselben besonders auf der Oberstufe unerläßlich. Der

Unterricht in deutscher Geschichte und Litteratur, der Religionsunterricht, unterstützt von der philosophischen Propädeutik, teilweise auch der Geographieunterricht haben, wie wir oben darlegten, den Hauptteil dieser Konzentrationsarbeit auszuführen, doch steht kein Lehrfach ihr ganz gleichgültig gegenüber. Die sittliche, religiöse, philosophische und geschichtliche Weltanschauung aber, zu deren Elementen wir so am Schluß die Zöglinge unserer „griechischen“ Schule führen wollen, kann keine andere sein als die des deutschen Volkes in unserer Zeit; von der Heimat und Gegenwart also geht der Unterricht aus, und zur Heimat und Gegenwart kehrt er zuletzt wieder zurück, seine Seele ist der **nationale** Gedanke.¹³⁵⁾

Durch diese abschließende Zusammenfassung des Gedankenkreises wird aber die Konzentration des Inhalts noch nicht genügend durchgeführt, vielmehr müssen innerhalb des großen Ganzen alle Hauptzweige des Wissens wieder in sich und untereinander verbunden werden, so eng und nach so vielen verschiedenen Gesichtspunkten, wie es sich erreichen läßt. Überall müssen wir nach Fricks treffendem Ausdruck „unterrichtliche **Lebensgemeinschaften**“ zu schaffen suchen. Um ein Beispiel zu geben, erinnere ich nochmals an den Gedanken der Parallelgrammatik, welchen ich auch deshalb für so wichtig halte, weil er zugleich zu wissenschaftlicher Vertiefung und zur Vereinfachung des fremdsprachlichen Unterrichts und damit zur Entlastung der Schüler gerade an dem wichtigsten Punkte führt.¹³⁶⁾

¹³⁵⁾ Ich erinnere noch einmal daran, daß ich zum Teil aus diesem Grunde die philosophische Propädeutik möglichst an deutsche Schriftsteller anschließen möchte; und auch die Frage möchte ich hier noch einmal wiederholen: wie kann man es für möglich halten, eine wirklich tiefe Allgemeinbildung mit Untersekunda abzuschließen? Was für ein Torso wäre eine höhere Schule ohne Obersekunda und Prima! (Vergl. oben S. 17.)

¹³⁶⁾ Die Mittel, eine solche vielfache Verflechtung des Vorstellungskreises zu erreichen, liegen

- 1) in der Vereinfachung des Lehrstoffes durch Ausscheidung aller fachwissenschaftlichen Einzelheiten und Durchführung des Grundsatzes vom Typischen und Elementaren (vergl. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 9, S. 1—27, und den Vortrag über die Möglichkeit der höheren Einheitsschule in den Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins, Heft 1).
- 2) In der Verknüpfung des Lehrstoffes durch Aufsuchung aller sich natürlich darbietenden Beziehungen der Unterrichtsfächer untereinander.

Diese wird ermöglicht durch

- a) eine rationelle Theorie des Lehrplans, welche überall, wo es erreichbar ist, die parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete herbeiführt. Vergl. Frick, Lehrpr. und Lehrg., Heft 5, S. 1 ff. Altenburg, Lehrpr. und Lehrg., Heft 10, S. 1 ff. Auch die Prakt. Pädag. von Herman Schiller bietet in den Abschnitten über Konzentration viele Gedanken dazu.
- b) Die Vereinigung mehrerer Hauptfächer, womöglich aus beiden Hauptzweigen des Unterrichts, in den Primen besonders

Allein die Einheit des Gedankenkreises ist nicht das höchste, was wir zu erstreben haben. Sie bildet freilich eine gewisse Grundlage für die tiefere und bedeutendere Einheit einer religiös geweihten, auf das Gute und Schöne gerichteten Gesinnung, welche die ganze Persönlichkeit tragen und adeln soll, aber sie ist nicht — wie Herbart irrtümlich annahm — im stande, diese Einheit allein hervorzubringen. Denn wohl ist zur Tugend ein tiefes und klares Verständnis der Welt, auch ein Wissen über die Tugend nötig, aber der Satz, daß die Tugend selbst ein Wissen sei, ist falsch, und noch falscher die Annahme, die Religion sei lediglich eine Sache der Erkenntnis. Beide, Religion und Tugend, beruhen vielmehr im Gefühle und im Willen, und soll die Schule in ihren Zöglingen die Einheit der Gesinnung und des Charakters herausbilden helfen, so muß sie, wie oben ausgeführt ist, das Gefühl und den Willen mit besonderer Sorgfalt bilden. Auch dieser Teil der Konzentrationsarbeit kann erst in den obersten Klassen zum Abschluß geführt werden.¹³⁷⁾

Ich habe im zweiten Abschnitt im Anschluß an Ostermann die Mittel im einzelnen darzulegen gesucht, durch welche die Schule zur Erreichung dieses Zieles mitwirken kann. Ich bin dabei zu dem Ergebnis gelangt, daß gerade hiefür am meisten die Persönlichkeit des Lehrers entscheidend sei, und damit komme ich auf den letzten und schwierigsten Teil der Reformen, welche zur Durchführung der nationalen höheren Schule notwendig sind, die Herbeiführung einer besseren **Vorbildung der Lehrer für ihr Amt**.

„Es ist ein Elend,“ sagt Wiese¹³⁸⁾, „daß viele junge Lehrer so unvorbereitet ins Amt laufen, ohne Ahnung, wie zu lehren, und was Methode ist. Daraus kann eine wahre Mißhandlung der Jugend werden.“ Mit diesen Worten ist der erste Hauptgrund bezeichnet, weshalb die Lehrervorbildung dringend einer Besserung bedarf: es gilt, die **allgemeinen Grundsätze** einer wissenschaftlichen Unterrichts- und Erziehungslehre den angehenden Schulmännern mitzuteilen und ihnen auch eine erste Anleitung in die **praktische Handhabung** derselben zu geben, bevor sie selbständig den Unterricht übernehmen. Es ist ein seltsames

auch der am stärksten konzentrierend wirkenden Fächer (Deutsch, Geschichte, Geographie, womöglich auch Religion), in der Hand desselben Lehrers.

- c) Ein planmäßiges Zusammenwirken aller Lehrer jeder Klasse, wie es auch Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen, Band 2, S. 181, verlangt. Die äußere Form, in welcher es herbeizuführen wäre, ist einmal gegeben in regelmäßig — etwa vierzehntägig — wiederkehrenden Klassenkonferenzen, welche auch für eine einheitlichere Handhabung der Schuldisziplin sehr fruchtbar sein würden, zweitens in den schon jetzt bestehenden Klassenbüchern, in welche die durchgenommenen Pensa jeder Stunde eingetragen werden.

¹³⁷⁾ Vergl. oben S. 17 f.

¹³⁸⁾ Lebenserinnerungen u. s. w., II, S. 180.

Vorurteil, wenn so viele Lehrer Gefahr für ihre persönliche Freiheit von einer solchen Anleitung fürchten. Gerade das Gegenteil ist richtig: die persönliche Kraft würde erst recht entbunden werden zu fruchtbarer Wirksamkeit, wenn sie nicht immer von vorn wieder anfangen, sondern wenigstens etwas von der Errungenschaft der Älteren mit in ihre Arbeit aufnehmen könnte. Eine gewisse Gleichheit des Verfahrens würde vielleicht erzielt, eben genug, um die jetzt vorhandene übermäßige Sprödigkeit der Lehrerpersönlichkeiten, über welche auch Wiese klagt¹³⁹⁾, auf das richtige Maß zurückzuführen; mehr würde nicht möglich, aber freilich auch nicht wünschenswert sein. Denn Wiese hat recht, wenn er sagt, wahre Methode sei nie etwas mechanisches, und der Erfolg jeder Methode hänge davon ab, daß sie persönlich werde. Die geringe Zahl und die Einfachheit der Unterrichtsgegenstände der Volksschule erleichtere die Aneignung eines bestimmt vorgezeichneten methodischen Verfahrens. In den höheren Lehranstalten aber fordere schon die größere Mannigfaltigkeit, der weitere Umfang und tiefere Gehalt der Objekte viel mehr Freiheit und wehre jede Überschätzung einer irgendwie gegebenen Methode ab: Persönlichkeit und wissenschaftlicher Geist sei da wichtiger als geschulte Fertigkeiten. Wo, besonders in den oberen Klassen, eine Lehrerpersönlichkeit aus eigener, originaler Kraft wirksam sei und andere als die längst gebahnten Wege einschlage, da solle man sie ja gewähren lassen und nicht mit dem Zwang allgemeiner Regeln den Geist dämpfen.¹⁴⁰⁾

Wenn wir also Einführung in die theoretische und praktische Pädagogik und Didaktik verlangen, so wünschen wir, daß dieselbe in freier, Geist und Gemüt ergreifender Weise gegeben werde, nicht durch Einübung irgend eines wenn auch an sich noch so vortrefflichen äußerlichen Formalismus. Wir würden sonst den zweiten Hauptzweck selbst wieder aufheben, den wir bei der Forderung einer besseren Vorbildung der Lehrer verfolgen, daß nämlich diese zunächst selbst sein müssen, wozu sie die Schüler erziehen wollen: tief und umfassend gebildete, ideal gerichtete **Persönlichkeiten**. Dies sind sie aber, wenn anders ein so erfahrener Mann wie Wiese Glauben verdient¹⁴¹⁾, keineswegs immer.

Natürlich kann auch die beste Einrichtung der Lehrervorbildung solche Individualitäten nicht schaffen; vielmehr üben die angeborene

¹³⁹⁾ A. a. O., II, S. 169.

¹⁴⁰⁾ Lebenserinnerungen u. s. w., II, S. 181, 182, 183.

¹⁴¹⁾ Lebenserinnerungen u. s. w., II, S. 168: Das Geschlecht der alten Pedanten ist freilich im Aussterben. Die meisten mir bekannten sind als Lehrer der unteren und mittleren Klassen, ungeachtet ihrer Wunderlichkeiten und obgleich ihnen die Gewissenhaftigkeit leicht zur Peinlichkeit auswächst, doch sehr ehrenwert durch die ernste Geschlossenheit ihres Wesens und ihre Treue im großen und kleinen. Damit haben sie einen tiefer gehenden Einfluß auf ihre Schüler als so viele junge Lehrer jetzt mit ihren weltförmigen Manieren, ihrer nonchalanten Haltung und größeren Gewandtheit, womit doch gar selten eine innerlich durchgebildete Persönlichkeit verbunden ist.

Grundlage des Geistes und Charakters, die Schulbildung, die Familie und das Leben bestimmenden Einfluß darauf. Wohl aber kann man die günstigen Bedingungen dafür vermehren, die ungünstigen vermindern, und darauf müssen wir unser Streben nicht allein deshalb richten, weil sonst auch die Reform der Methode unfruchtbar bleiben würde, sondern nicht minder deshalb, weil gerade die tiefste Einwirkung, welche wir der Schule verleihen möchten, die auf das Gemüt und den Charakter des Schülers, vorzugsweise von der geheimnisvollen Wechselwirkung der lebendigen Persönlichkeit mit anderen Personen abhängt. (Vergl. S. 30).

Diesem doppelten Zwecke einer Reform der Lehrerbildung scheinen mir nun zwei Einrichtungen am besten zu dienen, die eine mit der Universität, die andere mit der höheren Schule selbst verbunden, beide aber in der Form von Seminaren gestaltet. Indem ich diesen Gedanken ausspreche, möchte ich zuerst das Mißverständnis abwehren, als wollte ich die Vorbildung des höheren Lehrstandes in dieselben Formen bringen, wie die der Volksschullehrer. Ich erkenne vielmehr mit Herman Schiller¹⁴²⁾ durchaus an, daß die Verhältnisse eine solche Übertragung entschieden verbieten. „Denn während es sich bei der Bildung des Elementarlehrers darum handelt, demselben die Resultate bestimmter Wissenschaften und die Art, wie dieselben zu lehren sind, zuzuführen, sollen die Kandidaten für das höhere Schulamt sich selbst in die Wissenschaft vertiefen und dabei sich eine Bildung aneignen, die sie auch in methodischer Hinsicht zu richtiger Mitteilung befähigt.“ In freier Hingabe an ihr Studium sollen sie sich wie bisher mit der Idealität ihrer Wissenschaft erfüllen und sollen auch wenn irgend möglich nach bestandener Staatsprüfung die wissenschaftliche Arbeit in irgend einem Gebiete ihres Faches noch fortsetzen; denn auch hier gilt die „nüchterne Erfahrung, daß die beste Vorbereitung für jeden Beruf die Erlangung wissenschaftlicher Reife, Gewandtheit und Selbständigkeit des Geistes ist.“ Aber ich bleibe mit Wiese dabei, daß „der richtige Schulmann mehr haben muß als sichere Kenntniss in Spezialfächern“; er darf die Fühlung nicht verlieren mit der übrigen Wissenschaft, er muß nicht allein gelehrt, sondern gebildet, allgemein gebildet sein, er muß eine durchgebildete Weltanschauung haben, wenn er sie lehren soll. Die Grundlage dazu aber muß — abgesehen von dem, was schon die Schule bringt — auf der Universität gelegt werden. Für diesen Zweck scheinen mir die philosophischen Kollegien, welche man zu hören pflegt, nicht wirksam genug zu sein: es ist vielmehr eine planmäßige Verarbeitung des gesamten Gedankenkreises in philosophischem Geiste einzuleiten und in einigen Hauptpunkten auf

¹⁴²⁾ Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt, Gießen, J. Ricker, 1877, S. 17.

der Universität bereits durchzuführen, es ist dabei zugleich deutlich zu machen, daß alle Hauptgebiete des Wissens für die Bildung einer geschlossenen Weltanschauung gleich notwendig sind, und daß die Grenzen des menschlichen Erkennens neben demselben dem Reiche des Glaubens eine notwendige Stelle anweisen. Eine Denkweise ist zu pflegen, welche — ich weiß es nicht besser zu sagen als mit den Worten eines Mannes, dem ich stets für seine philosophischen Vorlesungen dankbar bleiben werde: eine Denkweise also, die im Sinne Lotzes „immer von neuem den ausdrücklichen Versuch wiederholt, dem Erkennen wie dem Glauben ihre Rechte zu wahren und zu zeigen, wie wenig unauflöslich der Widerspruch ist, in welchen sie unentwirrbar verwickelt erscheinen.“¹⁴³⁾ Dialektische Beweglichkeit, logische Klarheit und ernstes wissenschaftliches Interesse werden in einer solchen tiefeindringenden Konzentrationsarbeit stärker als irgendwie sonst gefördert werden können. Eine derartige Arbeit kann aber nach meiner Meinung nur in philosophischen Seminaren geleistet werden, wie sie auch E. Laas schon 1872 warm befürwortete. Benno Kerry berichtet, daß Laas als Hochschullehrer einem solchen Seminar in einer Weise vorstand, die ihresgleichen suchte.¹⁴⁴⁾ Ich halte ferner für richtig, daß auch ein erster Einblick in die Pädagogik nicht durch Kollegien allein, sondern daneben durch Tätigkeit in einem Seminare gegeben werde, und komme also zu dem Wunsche, daß an den Universitäten philosophisch-pädagogische Seminare begründet würden, an welchen alle künftigen Lehrer höherer Schulen in den letzten Semestern ihres Studiums teilnehmen müßten.

Aber wenn auf diese Weise für die Grundlage zu einer theoretisch-pädagogischen und zugleich philosophischen Durchbildung der Kandidaten des höheren Schulamts Sorge getragen würde, so fehlte immer noch die Überbrückung der Kluft zwischen der Universität und Schule durch Einführung in die Praxis der Unterrichtskunst. Eine solche kann die Universität meiner Meinung nach nicht gewähren, weil sie dem praktischen Schulleben zu fern steht, sondern nur ein Seminar, welches mit einer höheren Lehranstalt verbunden ist und von dem Direktor derselben geleitet wird. Sowohl Frick, wie Herman Schiller, welche derartigen Anstalten vorstehen, haben sich über den Nutzen und die Notwendigkeit derselben wiederholt ausgesprochen.¹⁴⁵⁾ Ich glaube, daß der Besuch eines solchen Seminars an die Stelle unseres sogenannten Probejahres treten sollte. Da-

¹⁴³⁾ Lotze, Mikrokosmos, Bd. I, S. IX.

¹⁴⁴⁾ E. Laas' litterarischer Nachlaß, S. 40, Anm. 29.

¹⁴⁵⁾ Vergl. besonders Frick, Das Seminarium Præceptorum in Halle, Buchhdl. des Waisenhauses, 1883; Schiller, Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt, Gießen, 1877; Zeitschr. für Gymnasialwesen 37, 577—604 und Lehrproben und Lehrgänge, Heft 10, S. 109 ff.

durch würde hoffentlich im Verein mit den Einwirkungen der pädagogischen Litteratur eine in den notwendigen Hauptpunkten gleichartige Unterrichtskunst ausgebildet und dadurch in einem sehr wichtigen Punkte die Einheit der Schule selbst gefördert werden können, und doch würde die Hoffnung Wieses berechtigt bleiben, die er in den Lebenserinnerungen ausgesprochen hat: „In den deutschen höheren Schulen wird sich eine stabile, gleichförmige „Unterrichtstechnik“ hoffentlich niemals wie in Frankreich festsetzen. Ich denke, die Freiheit wissenschaftlichen Geistes und eines lebendig pädagogischen Sinnes wird immer mit Erfolg dagegen reagieren.“

Das ist nach unserer Auffassung der Weg, welcher zu einer wahrhaft nationalen Gestaltung unseres Schulwesens, insbesondere der höheren Schule, führt. Er ist weit und nicht leicht zu gehen, auch bedarf der Schulmann, der ihn betritt, gerade für die wichtigsten Dinge der mächtig fördernden Hilfe des Staates. Dieser muß die gesamte Einrichtung des Schulwesens und die Lehrpläne feststellen, die Vorbildung der Lehrer neu ordnen; er muß mit der Gemeinde zusammen die Geldmittel schaffen für die Seminare und die oben erwähnten Einrichtungen zur Pflege des Leibes; er muß endlich auch durch eine neue Regelung der Berechtigungsfrage die Einflüsse zu beseitigen suchen, welche gegenwärtig viele auf einen ihrer Lebensstellung nicht entsprechenden Bildungsweg locken. Wir hoffen, daß sich die Regierung der Schulreform in nicht zu ferner Zeit thätig annehmen wird. Wir wünschen dabei keine Übereilung, sondern vor der That gründliche, allseitige Erwägung der vielen und meist noch keineswegs genügend geklärten Fragen, welche damit zusammenhängen; natürlich liegt uns nichts ferner als der Glaube, in dieser Schrift eine endgültige Lösung wenigstens eines Teiles dieser Fragen gegeben zu haben, vielmehr wünschen wir durch unsere Darlegung nur zu weiterer, hoffentlich immer tiefer eindringender Überlegung anzuregen. Ist diese aber vollendet und ein festes Ergebnis gewonnen, dann ist auch weiteres Zögern vom Übel, dann wünschen wir vorsichtige, aber entschiedene That.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in Hannover.

Zur Reform
des
neusprachlichen Unterrichts
auf
höheren Lehranstalten.

Von

F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I zu Hannover.

Erstes Heft. IV und 92 S. gr. 8. Geh. 1 *M.* 60 *ſ.*

Zweites Heft. IV und 43 S. gr. 8. Geh. 1 *M.*

Mit der einschlägigen Litteratur sehr genau vertraut, schildert der Verfasser in höchst beachtenswerter Weise zunächst den gegenwärtigen Zustand unserer Kultur, den Zwiespalt zwischen dem jetzigen Realismus und den älteren idealistischen Elementen unserer Bildung, wie ihn auch unser Schulwesen abspiegelt. Dieser Zwiespalt soll durch die Einheitsschule beseitigt werden, welche eine möglichst gründliche Kenntniss der griechischen Litteratur und Kultur als unentbehrlich für unsere höhere allgemeine Bildung gewähren, anderseits aber, mit Beschränkung des Lateinischen, die Realwissenschaften und die neueren Sprachen stärker berücksichtigen soll als das heutige Gymnasium. Dann wird die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts erörtert und namentlich ein enger Anschluss des französischen Unterrichts an den lateinischen gefordert, so dass bei vier wöchentlichen Stunden einige Übung im Sprechen erreicht und der lateinische Aufsatz in der Reifeprüfung durch einen französischen ersetzt werden könne. Der erste praktische Schritt zu dieser Verjüngung des Gymnasiums besteht in der Reform des französischen Elementarunterrichts, dessen Methodik in engster Anlehnung an Perthes' Bücher ausführlich entwickelt und an zweckmäßigen Proben aus Grammatik und Lesebuch erläutert wird.

(Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens.)

Die Lehre vom französischen Verb.

Ein Hilfsbuch

für die systematische Behandlung der Verbalflexion
auf der Mittelstufe von

A. Ohlert,

Oberlehrer.

Preis 50 Pfennig. Kart. 70 Pfennig.

Die
Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht.

Eine Begleitschrift

zur

„Lehre vom französischen Verb.“

Von

A. Ohlert,

Oberlehrer.

Preis 60 Pfennig.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in Hannover.

Zur Reform
des
neusprachlichen Unterrichts
auf
höheren Lehranstalten.

Von
F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I zu Hannover.

Erstes Heft. IV und 92 S. gr. 8. Geh. 1 *M.* 60 *℔*.

Zweites Heft. IV und 43 S. gr. 8. Geh. 1 *M.*

Mit der einschlägigen Litteratur sehr genau vertraut, schildert der Verfasser in höchst beachtenswerter Weise zunächst den gegenwärtigen Zustand unserer Kultur, den Zwiespalt zwischen dem jetzigen Realismus und den älteren idealistischen Elementen unserer Bildung, wie ihn auch unser Schulwesen abspiegelt. Dieser Zwiespalt soll durch die Einheitsschule beseitigt werden, welche eine möglichst gründliche Kenntnis der griechischen Litteratur und Kultur als unentbehrlich für unsere höhere allgemeine Bildung gewähren, anderseits aber, mit Beschränkung des Lateinischen, die Realwissenschaften und die neueren Sprachen stärker berücksichtigen soll als das heutige Gymnasium. Dann wird die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts erörtert und namentlich ein enger Anschluß des französischen Unterrichts an den lateinischen gefordert, so daß bei vier wöchentlichen Stunden einige Übung im Sprechen erreicht und der lateinische Aufsatz in der Reifeprüfung durch einen französischen ersetzt werden könne. Der erste praktische Schritt zu dieser Verjüngung des Gymnasiums besteht in der Reform des französischen Elementarunterrichts, dessen Methodik in engster Anlehnung an Perthes' Bücher ausführlich entwickelt und an zweckmäßigen Proben aus Grammatik und Lesebuch erläutert wird.

(Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens.)

Die Lehre vom französischen Verb.

Ein Hilfsbuch
für die systematische Behandlung der Verbalflexion
auf der Mittelstufe von

A. Ohlert,

Oberlehrer.

Preis 50 Pfennig. Kart. 70 Pfennig.

Die
Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht.
Eine Begleitschrift

zur
„**Lehre vom französischen Verb.**“

Von
A. Ohlert,

Oberlehrer.

Preis 60 Pfennig.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Hornemann, Ferdinand

Die Zukunft unserer höheren Schulen

Hannover 1887

Paed.th. 5203-1/3

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11900670-4